

## Zu medialen Einflüssen auf Habitus und Lernstrategien bei Schüler/innen in der Sekundarstufe I anhand von "Subtexten des Unterrichts" – eine empirische Studie

Anja Kraus

### Keywords:

Subtexte des Schulunterrichts, Habitus, Lernstrategien, medial modellierte Strategien der Informationsverarbeitung, dokumentarische Methode

**Zusammenfassung:** Schüler/innen beziehen einen wachsenden Anteil ihrer Erfahrungen aus der Multimedia-Gesellschaft. Mithilfe eines von der Autorin entwickelten Forschungsinstruments können auf informelle und unkontrollierte Art sog. "Subtexte des Schulunterrichts" erhoben werden. Ausgehend von diesen "Subtexten" der Schüler/innen werden unter Hinzuziehung der "dokumentarischen Methode" (BOHNSACK 2003) in einem ersten Analyseschritt "Habitus" der Schüler/innen ermittelt. Einige dieser "Habitus" lassen sich in einem zweiten Analyseschritt auf medial modellierte Strategien der Informationsverarbeitung zurückführen, von denen dann explorativ medial vermittelte Lernstrategien abgeleitet werden.

### Inhaltsverzeichnis

- [1. Der theoretische Kontext der Forschungsfrage und Präkonzepte](#)
- [2. Empirischer Forschungsansatz](#)
  - [2.1 Das Forschungsinstrument einer "Öhrchen-Installation"](#)
  - [2.2 Forschungssetting](#)
- [3. Auswertung](#)
  - [3.1 Beispiel der rekonstruktiven Analyse eines "Subtextes" unter dem Aspekt medial vermittelter Lernstrategien](#)
    - [3.1.1 Methodisch gestützte Textinterpretation](#)

### [4. Diskussion und Ausblick](#)

[Danksagung](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

## 1. Der theoretische Kontext der Forschungsfrage und Präkonzepte

Soziale und kulturelle Bedingungen des Aufwachsens nehmen entscheidend auf die Lern- und Entwicklungschancen der Schülerinnen und Schüler Einfluss. Dies haben die PISA-Studien I und II einmal mehr gezeigt. Das Ergebnis lenkt den Blick auf die These, dass sich circa 70% aller menschlichen Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen, also informell abspielen (vgl. DOHMEN 2001). Informelles Lernen ist in der Hauptsache auf habituelle Praktiken bezogen und es erfolgt implizit. Der Begriff "Habitus" (BOURDIEU 1987) bezeichnet das von einem nichtintellektuellen Handlungswissen getragene Vermögen, Handlungen hervorzubringen. Ein "Habitus" umfasst sämtliche performative Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsdispositionen einer Person oder Personengruppe, die sich meist "mimetisch" (GEBAUER & WULF 1998) einprägen und einen impliziten Wissensfundus bilden. Ein von mehreren

Menschen geteilter "Habitus" ist auf einen ihnen gemeinsamen "konjunktiven Erfahrungsraum" (MANNHEIM 1980) zurückzuführen, der auf unmittelbarem Verstehen basiert, und in den ein bestimmter Wissensbestand eingelagert ist. Nach dem Erkenntnisstand der auf neurophysiologische Forschungsergebnisse gestützten konstruktivistischen Lerntheorie bestimmen "Habitus" das Lernverhalten von Schüler/inne/n insofern entscheidend, als neue Erfahrungen anhand der Resultate früherer Aktivitäten und Handlungsmuster unwillkürlich auf ihre "Viabilität" (von GLASERSFELD 1997) bzw. auf ihre subjektive Bedeutung und Tragfähigkeit hin überprüft und daraufhin bearbeitet werden (vgl. VOSS 2002, S.39). [1]

Die Bedeutung eines ganzheitlichen, problembezogenen und handlungsorientierten, implizit und informell angeeigneten Erfahrungswissens für die erfolgreiche Orientierung in der heutigen Lebenswelt ist längst erkannt worden. Die Förderung und Anerkennung des in der Lebens- und Arbeitspraxis weit überwiegenden informellen wie auch des impliziten Lernens gilt nicht zuletzt als ein entscheidender Schritt zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft und zur Entschärfung der neuen sozialen Frage (vgl. DOHMEN 2001).<sup>1</sup> Diese Einsichten werden insbesondere im Begriff der Kompetenz aufgegriffen, der in der Bildungsdebatte mittlerweile eine zentrale Rolle spielt. Es wurde gezeigt, dass kompetente Problemlösungen und selbst gesteuertes Lernen in erster Linie die Fähigkeit einer realistischen und zugleich bejahenden Einschätzung des eigenen Wissens und Könnens voraussetzen (vgl. Ergebnisse des SELF Research Center Sydney, vgl. MARSH, BAUMERT, RICHARDS & TRAUTWEIN 2004). Ein realistisches und "positives Selbstkonzept" sowie die Befähigung zu reflektiertem Lernverhalten werden damit zu geforderten Lernzielen der schulischen Erziehung und des Schulunterrichts. Unter reflektiertem Lernverhalten versteht man die eigenständige kognitive und motivationale Steuerung eines Lernprozesses (SIMONS 1992). Es wird dadurch bestimmt, dass ein Individuum über einen Fundus an Lernstrategien verfügt und diese auch sachadäquat zur Anwendung bringen kann. Lernstrategien sind bewusst gemachte, ursprünglich aber größtenteils informell und implizit erlernte Aneignungsformen von Wirklichkeit. Sie umfassen in der Hauptsache elementare memorierende sowie heuristische Aneignungsformen von Lerninhalten (vgl. HOFMANN 2000) und Transferleistungen. Zudem subsumiert man unter die Lernstrategien das aktive Auswählen, Strukturieren und Erzeugen von Lernsituationen (BAUMERT et al. 2000). [2]

Informelles, implizites Lernen ist in ständig wachsendem Ausmaß vom Gebrauch und Konsum sog. "neuer Medien" bestimmt.<sup>2</sup> In der mediatisierten Informationsgesellschaft ist eine Teilhabe an der gesellschaftlichen Kommunikation und am aktuellen kulturellen Wissen nicht nur in zunehmendem

1 In vorsprachlichen, vorprädikativen Aktivitäten gründen Prinzipien des Lernens wie bspw. das "Learning by Doing", das Lernen durch Üben, die mimetische Aneignung von Wirklichkeit etc., die als Lernformen auch bewusst zum Einsatz gebracht werden können.

2 Der Zusammenhang des medialen Umfelds der Lernenden und der Entwicklung ihrer fachlichen Kompetenzen wird zunehmend erkannt. Vgl. bspw. Margrit SCHREIER (2004), die dies für den Bereich der Lesekompetenz herausarbeitet.

Maße an eine versierte Nutzung von Informationstechnologien geknüpft. Über technische Medien vermittelte Prozessmodi sind mittlerweile auch ausschlaggebend für die Herausbildung vielfältiger sozial relevanter "Habitus". Insofern ist auch die Ausbildung und Bewertung des Selbstkonzepts vielfach an medial vermittelten Modellen orientiert. Martin SEEL zeigt, dass die Medialität die Profilierung unserer Wahrnehmung sogar im Allgemeinen bestimmt.<sup>3</sup> Er schreibt: "Medien, so ließe sich sagen, bilden Domänen des Wahrnehmens, Erkennens und Handelns, in denen wir uns zu der erfassten oder intendierten Wirklichkeit verhalten" (SEEL 1998, S.250). Daraus folgt: "Medien sind konstitutiv für die Handlung, die wir in ihnen vollziehen" (ibid., S.246). SEELs sehr weit gefasster Medienbegriff umfasst neben Massenmedien auch Zeit, Kunst, Macht, Geld etc. In seiner These, dass sich im Gebrauch von Medien elementare Handlungsformen herausbilden, betont SEEL die Möglichkeit, medial modellierte Strategien der Informationsverarbeitung zu reflektieren. Damit wird denkbar, dass implizit und informell angeeignete, medial prädisponierte Handlungsmuster auch bewusst gemacht und als Lernstrategien eingesetzt werden können. [3]

Lev MANOVICH (2001) weist darauf hin, dass die technische Entwicklung auf dem Gebiet der Massenmedien nicht mehr auf die Kontrollinstanz eines Subjekts zielt. Vielmehr wird die Rezeption der nunmehr vorwiegend digitalen Medien von einem selbsttätigen Spiel bedeutungsfreier Signifikanten gelenkt, durch die menschliche Intentionen teils ersetzt, teils in vorgeprägte Prozessmodi integriert werden. Subjekte und Objekte werden so zu flexiblen und allseits verfügbaren Momenten eines sie übergreifenden Geschehens, das auch Dichotomien wie Aktivität und Passivität, Beherrschen und Beherrschtwerden transzendiert. Unter diesen Vorzeichen kommt es zu neuartigen Synthesen sowie zu neuen kulturellen Formen und diesen entsprechenden Praktiken, die im Zuge der technischen Entwicklung ständigen Metamorphosen unterliegen. BAACKE (1999) beschreibt die sog. Neuen Medien als zentrale informelle Instanzen der Sozialisation und Enkulturation Heranwachsender. In seiner Analyse der Veränderungen kultureller Praxen durch neue Medienkonfigurationen in ihrer Wirkung auf Kinder und Jugendliche stellt er heraus, dass die eigentliche und die medialisierte Wirklichkeit als miteinander verschränkt inszeniert werden: Arrangiert werden Kontinuitätsbrüche, die die tatsächlich durchlebte Zeit quasi durchqueren, Seh- und Hörrhythmen, die sich gegenseitig "kontaminieren", Sinnmuster, die aufgebaut und sofort wieder in Frage gestellt werden. In vielfältiger Art und Weise bricht das medial vermittelte "Unerwartete" in Bekanntes ein. Zudem werden durch komplexe visuelle Anspielungen, durch ironisch verweisendes Zitieren und vielfältige Angebote von bis ins Detail durchgestylten Lebensformen diverse Distanzierungs-, Inszenierungs-, Identifizierungs- und Selbstdarstellungstechniken vorgeführt, die insbesondere von den Kindern und Jugendlichen, so BAACKE, wie ein "soziales Labor" benutzt werden können. [4]

3 Stefan BLANK (2004) zeigt kritisch auf, dass SEEL, indem er den Primat der Sprache verteidigt und somit die Subjektposition zu stark macht, das Potenzial seiner Thesen nicht ausschöpft. Dieser bedenkenswerten Kritik kann hier jedoch nicht nachgegangen werden.

Als Aneignungsmodi von Wirklichkeit schließen die durch Medien vermittelten Kulturtechniken vor dem Hintergrund der Argumentation SEELs betrachtet auch Lerntechniken ein. Auf implizite Weise über Massenmedien vermittelte Lernstrategien haben jedoch in den Katalog der Lerntechniken, die im Schulunterricht Berücksichtigung finden (s.o.), noch nicht explizit Eingang gefunden. Daher ist auch anzunehmen, dass sie nur unterschwellig in das Unterrichtsgeschehen hineinspielen und medienkulturelle Erlebnisräume insbesondere in den nicht verlaublichen Tagträumen, Wünschen, Gefühlsäußerungen, Wahrnehmungen und Gedanken etc. zum Ausdruck kommen, welche das Unterrichtsgeschehen begleiten, es ergänzen, kommentieren und auch unterwandern und damit latent beeinflussen. Alles das, was ein Schüler, eine Schülerin während des Unterrichts nicht laut ausspricht, bezeichne ich als einen "Subtext des Schulunterrichts". [5]

Erhobene "Subtexte des Schulunterrichts" diverser Schüler/innen sollen in Hinblick auf darin zum Ausdruck gebrachte "Habitus" analysiert werden. Diejenigen "Subtexte des Unterrichts", deren Duktus auf mediale Einflüsse schließen lässt, lassen sich in einem zweiten Analyseschritt auf medial modellierte Strategien der Informationsverarbeitung zurückführen, von denen wiederum explorativ medial vermittelte Lernstrategien abgeleitet werden können. [6]

## **2. Empirischer Forschungsansatz**

Hier soll das Forschungsinstrument einer "Öhrchen-Installation" vorgestellt werden, durch das eine informelle und unkontrollierte Erhebung von sog. "Subtexten des Schulunterrichts" ermöglicht wird. Diese Subtexte werden mit der "dokumentarischen Methode" (BOHNSACK 2003) mit dem Interesse analysiert, die "Habitus" herauszuarbeiten, welche die Schüler/innen zum Ausdruck bringen. Diese sollen in einem zweiten Analyseschritt auf medial modellierte Strategien der Informationsverarbeitung zurückgeführt werden, von denen dann explorativ medial vermittelte Lernstrategien abgeleitet werden. Dieses Verfahren wird an einem Beispiel erläutert und vorgeführt. [7]

### **2.1 Das Forschungsinstrument einer "Öhrchen-Installation"**

Zur qualitativ-empirischen Erhebung von Lernprozessen werden in der Regel das Interview, der Fragebogen und das Tagebuch, insbesondere das sog. Lerntagebuch (bspw. NÁDAS & NIETZSCHMANN 2001) als Erhebungsinstrumente eingesetzt. Solche und andere gängige Methoden der Datenerhebung stellen hohe Ansprüche an die Fähigkeit, persönliche Eindrücke und Gedanken rückblickend zu artikulieren. Das Ziel, Lernstrategien zu ermitteln, derer sich die Schüler/innen nicht oder nur teilweise bewusst sind, macht indes ein Untersuchungsdesign notwendig, das sich durch Alltags- und Subjektnähe sowie Unmittelbarkeit auszeichnet. Die von der Autorin entwickelte "Öhrchen-Installation" ermöglicht es, dass die Schüler und Schülerinnen ihre Empfindungen

mittels eines ihnen weitgehend bekannten Mediums während des Unterrichts direkt, informell und unkontrolliert artikulieren können.<sup>4</sup> [8]

Die "Öhrchen-Installation" arbeitet mittels eines Gegenstandes. Es handelt sich dabei um eine einem Ohr exakt nachgebildete Ohrmuschel aus einem biegsamen Material, die etwa die Größe der Hand eines Kindes im Alter von sechs Jahren hat, und in die ein MP3-Gerät samt Mikrophon eingebaut ist, das an- und ausgeschaltet werden kann. Schüler/innen können in die "Öhrchen-Plastik" sprechen. Das Gesprochene wird digital aufgezeichnet. Die Geräte sind mit verschiedenen Symbolen gekennzeichnet. So erkennen die Schüler/innen ihr "Öhrchen" wieder, für die Forscher/innen aber ist eine Zuordnung nicht möglich, so dass die Anonymität der Mitteilungen gewährleistet ist. [9]

Voruntersuchungen in den Klassenstufen 3 und 6 an Schulen in Argentinien, Finnland, Deutschland und Bulgarien zeigen, dass der Identifikationswert des "Öhrchens" generell sehr hoch ist und die Schüler/innen von dem Gerät gerne Gebrauch machen. Auffällig sind die Aufrichtigkeit und die Detailliertheit ihrer Mitteilungen.<sup>5</sup> Die "Öhrchen-Plastik" soll eine temporäre, sozial anerkannte Abkehr von den gesetzten Zielen und geltenden Regeln des (Schul-) Alltags ermöglichen und als Ventil und zugleich als Behältnis für alles das dienen, was ihren Nutzer/ihre Nutzerin im Stillen beschäftigt. Legitimiert und ohne das Alltagsgeschehen (hier: den Unterricht) zu stören, können die Schüler/innen ihren "Öhrchen" das anvertrauen, was sie nicht laut äußern können oder wollen. Es wird ihnen ermöglicht, eine Art psychoanalytisches Gespräch mit sich selbst zu führen<sup>6</sup> und Themen anzusprechen, die im Schulalltag in der Regel keine oder nur wenig Beachtung finden (wie körperliche Befindlichkeiten, bestimmte Interessengebiete, bevorzugte Freizeitbeschäftigungen, Wünsche und Träume etc.). Kurz, mittels der "Öhrchen-Installation" können sog. "Subtexte des Unterrichts", die für gewöhnlich implizit bleiben und das schulische Lernen latent beeinflussen, zum Ausdruck gebracht und damit der Forschung zugänglich gemacht werden. Der hohe Grad an Individualisierung der Datenerhebung mittels der "Öhrchen-Installation" ermöglicht eine methodisch geleitete Ermittlung individueller Modi der Verarbeitung von Alltagserfahrungen. Soziale Wirklichkeiten können so der grundlegenden Maßgabe qualitativer empirischer Sozialforschung entsprechend von "innen" heraus erfasst (BLUMER 1969) werden. [10]

Die "Öhrchen-Plastik" nutzt insbesondere das magische Denken von Kindern im Alter von 6-13 Jahren.<sup>7</sup> Da die Aufnahmen aus der kindlichen Akteursperspektive

4 Das Erhebungsinstrument ähnelt dem von Helga HAUDECK (2001) entwickelten "Audio-Tagebuch": Als "Audio-Tagebuch" bezeichnet HAUDECK einen Tonträger, auf dem jede Schülerin/jeder Schüler unterrichtsbegleitend ihre/seine mündlich geäußerten Gedanken aufzeichnen kann. Die "Öhrchen" bieten diesen Tonträgern gegenüber den Vorteil, dass sich Kinder mit ihm leichter identifizieren können als mit einem nüchternen Aufnahmegerät.

5 Die Datenerhebung in den Untersuchungsländern ist noch nicht abgeschlossen; Veröffentlichungen zu den Voruntersuchungen sind in Vorbereitung.

6 Eine theoretische Fundierung dieses Gedankens ist an anderer Stelle geplant.

7 Weiterführend sei hier auf die Langzeitstudien von Inge STRAUCH verwiesen, in denen die Veränderungen des Traumerlebens von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von ihrer

(dazu HONIG 1996, S.15) heraus erfolgen, eignet sich deren Einsatz insbesondere für die Kindheitsforschung. Während Kinder im Alter von 6-9 Jahren dem "Öhrchen" in den Voruntersuchungen in Berlin, Neuquen/Argentinien und Vaasa/Finnland verhältnismäßig sprunghafte Assoziationen und auf konkrete Anwendungssituationen bezogenes Handlungswissen anvertrauten, brachten 11-13-Jährige bereits in sich stimmige "Habitus" wie "Null-Bock"-Allüren und Selbstdarstellungen als "Videogamer" oder "Klassenbeste/r" etc. zum Ausdruck. Diverse "Habitus" werden markiert, zum Teil spielerisch ausgetestet und bisweilen auch stark überzeichnet. In Hinblick auf die Fragestellung erscheint es daher ertragreich, gerade diese Altersgruppe in den Blick zu nehmen. An einigen "Subtexten" der Kinder an der Schwelle zur Pubertät war im Rahmen der Voruntersuchungen zudem der starke Einfluss medienspezifischer Modellierungen von Wirklichkeit festzustellen. So verbanden sie beispielsweise mit dem Besprechen des "Öhrchens" bestimmte Assoziationen wie "Tonstudio", "auf Sendung sein", "Telefon" etc. mit den entsprechenden "Habitus" etwa eines Radiosprechers, eines Stars, eines Showmasters oder eines Gesprächspartners am Telefon. [11]

## 2.2 Forschungssetting

Die Untersuchungsschule liegt in einem Vorort Stuttgarts und wurde gewählt, um die Vergleichbarkeit der jeweils in Landeshauptstädten (Vaasa/Finnland, Neuquen/Argentinien) im Rahmen der Hauptuntersuchung erhobenen bzw. noch zu erhebenden Daten zu gewährleisten. Die Vorstudien ermöglichten nicht nur gerätetechnische und den Ablauf der Forschungseinheit betreffende Optimierungen, sondern auch Überlegungen zum Einsatz des Forschungsinstrumentes einer "Öhrchen-Installation" im Allgemeinen. [12]

Die Untersuchungsschule wurde über persönliche Kontakte der Untersuchungsleiterin gewonnen. Das flächenmäßig sehr große Einzugsgebiet der Schule besteht in der Hauptsache aus kleinen Einfamilienhäusern, das Spektrum der gesellschaftliche Status der Schüler/innen reicht von gutbürgerlich bis sozial schwach. Die Untersuchungsklasse wurde vom Direktor der Schule nach dem Kriterium ausgewählt, welche Lehrer/innen sich bereit erklärten, an dem Forschungsprojekt mitzuwirken. Im Fokus der Studie, die in dem Zeitraum vom 16. bis 19. Januar 2006 stattfand, standen Kinder des 6. Jahrgangs. Alle 13 Jungen und 16 Mädchen (Jahrgänge 1992-1994) der Untersuchungsklasse nahmen an der Untersuchung teil. Jedem Kind stand während des Unterrichts im Klassenzimmer eine "Öhrchen-Plastik" zur Verfügung. Den Schüler/inne/n wurde freigestellt, was sie in ihre "Öhrchen" hineinsprechen. Die anonymen Aufnahmen dienten ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Sämtlichen Schulangehörigen sowie den Eltern und sonstigen Bekannten der Kinder war das Eingesprochene nicht zugänglich. Die beteiligten Lehrer/innen und Schüler/innen sowie deren Eltern wurden darüber informiert, dass ihre mittels "Öhrchen-Installation" aufgezeichneten Äußerungen im Rahmen eines Forschungsprojektes Wissenschaftler/inne/n und Künstler/inne/n zur Verfügung gestellt werden. Die

---

kognitiven und emotionalen Entwicklung beforscht und zu deren Wachphantasien in Beziehung gesetzt werden (vgl. Inge STRAUCH & Barbara MEIER 2004).

Künstler/innen, so wurde ihnen gesagt, würden ausgehend von den Aufnahmen Kunstwerke erstellen. Die Kunstwerke sollten den Schüler/inne/n dann im Rahmen eines Unterrichtsprojekts mit dem Ziel vorgeführt werden, dass sie dieselben mit eigenen kunstnahen Arbeiten kommentieren (siehe KRAUS 2006). Die Arbeitsergebnisse, so erfuhren sie, würden abschließend in noch nicht festgelegter Form öffentlich ausgestellt. [13]

### 3. Auswertung

Vergleicht man die im Rahmen dieser Forschungssequenz erhobenen "Subtexte" der Schüler/innen miteinander, so fällt bereits auf den ersten Blick auf, dass vereinzelte "Subtexte" von der schulischen Wirklichkeit weitgehend abgekoppelt sind.<sup>8</sup> Es hat sich gezeigt, dass in Bezug auf diese "Subtexte" über Massenmedien vermittelte "konjunktive Erfahrungsräume" eine wichtige Rolle spielen. Einige "Subtexte" sind sogar fast ausschließlich von Symbolsystemen bestimmt, die auf mediale Einflüsse zurückzuführen sind (in der hier vorgestellten Untersuchungsklasse ist dies bei dreien der insgesamt 29 erhobenen "Subtexte" der Fall). Zudem fallen insgesamt stark ausgeprägte Differenzen auf, die auf Gender-Konstrukte zurückführbar sind. [14]

Zur Auswertung der mittels der "Öhrchen-Installation" erhobenen Kinderäußerungen ziehe ich die von BOHNSACK (2003) entwickelte "dokumentarische Methode" heran. Dieses Interpretationsverfahren erscheint mir für eine Analyse der Verweisungszusammenhänge der "Subtexte des Schulunterrichts" unter dem Aspekt impliziter Lern- und Orientierungsmuster von Schüler/inne/n deswegen als besonders geeignet, weil es eine methodische Rekonstruktion impliziter Orientierungsmaßstäbe der Beforschten ermöglicht. Ferner leitet diese Methode eine systematische Differenzierung verschiedener Interpretationsebenen und eine Vergleichsgruppenbildung an, die allerdings bei einer Einzelfallanalyse wie der hier vorgestellten nicht möglich ist. [15]

Die "dokumentarische Methode" geht mit GARFINKEL (1967) davon aus, dass Wissensbestände indexikal zum Ausdruck kommen, das heißt sprachliche Äußerungen sind Indikatoren für Bedeutungsgehalte, die wiederum nur vor einem gemeinsamen kulturellen Hintergrund sinnvoll sind. Methodisch angeleitet werden die Kinderäußerungen folgendermaßen ausgewertet: Anhand der erhobenen "Subtexte" werden zunächst die "Habitus" von Kindern an der Schwelle zur Pubertät herausgearbeitet. An den ermittelten "Habitus" der Kinder interessieren insbesondere solche, in denen ein subjektiver, vom schulischen Geschehen weitgehend abgekoppelter und medial vermittelter Erfahrungsraum inszeniert wird. In einer Einzelfallanalyse können medienspezifische Verarbeitungsmuster von Wirklichkeit bzw. medial modellierte Strategien der Informationsverarbeitung prägnant herausgearbeitet werden. Von diesen wiederum werden Lernstrategien methodisch abgeleitet. [16]

---

8 Die unterrichtspraktische Herausforderung, die Differenz zwischen den prädominanten Erfahrungsräumen der Schüler/innen einerseits und der kommunikativen Sinnenebene der Institution andererseits zu überbrücken, wird im weiteren Forschungsverlauf noch ausführlicher berücksichtigt werden.

Methodisch erfolgt zunächst eine "formulierende Interpretation" (vgl. BOHNSACK 2003, S.134f.), die darum bemüht ist, innerhalb des Orientierungsrahmens des beforschten Einzelfalles zu bleiben. Um sich einen Überblick über den thematischen Verlauf des Gesagten zu verschaffen, wird der Text in Ober- und Unterthemen untergliedert. [17]

Im Anschluss erfolgt eine "reflektierende Interpretation" als die "[...] Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d.h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird" (BOHNSACK 2003, S.135). Hier spielen einerseits Orientierungsfiguren eine besondere Rolle, die sich vor sog. Gegenhorizonten, d.h. in Abgrenzung von abgelehnten oder abgewerteten Sachverhalten konturieren. Andererseits ist die Diskursorganisation und die Dramaturgie zu beschreiben. Beides mündet in eine Gesamtcharakteristik des Falles. Vor dem Hintergrund medientheoretischer Überlegungen werden schließlich die daran aufweisbaren medial modellierten Modi der Informationsverarbeitung herausgearbeitet. [18]

Im Folgenden soll das methodische Vorgehen anhand der rekonstruktiven Analyse eines im Rahmen der vorgenannten Untersuchung erhobenen "Subtexts" veranschaulicht werden. [19]

### **3.1 Beispiel der rekonstruktiven Analyse eines "Subtextes" unter dem Aspekt medial vermittelter Lernstrategien**

Der Schüler G. verwandte die "Öhrchen-Plastik" in der Art eines Rappers, der seine kaum melodischen Texte in ein Mikrofon spricht. Im Folgenden soll anhand der rekonstruktiven Analyse seines "Subtexts" gezeigt werden, dass G. trotz (oder gerade wegen) seiner über Massenmedien vermittelten Fiktionen über Lernstrategien verfügt, die schulischem Lernen förderlich sind bzw. dies bei entsprechender Berücksichtigung im Unterricht sein können. [20]

Auf den ersten Blick ist an G.s "Subtext" eine starke Spaßorientierung festzustellen, die durch häufiges Lachen sowie durch seine fast ekstatische Darbietung des Themas Rap zum Ausdruck kommt. Dies kontrastiert in emotionaler Hinsicht mit Zitaten ausgesprochen aggressiver Liedtexte. Persönliches gibt G. kaum preis. Die Zahl der Aufnahmen von G. beträgt 33 und liegt deutlich über dem Klassendurchschnitt von 20 Aufnahmen.

"Subtext" G. (♂)

01-06 von 33 Aufnahmen

*01 Jojojojo gogogogo yealo yeah hier is Fler Neue Deutsche Welle für mein Homey DJ Tomekk Aggro Berlin ffff b e e e e yeah Bushido Sido SAK Aggro Berlin Zeit yeah wir sind da ihr werdet alle vernichtet yeah Aggro Berlin Zeit Zeit.*

*02 Yeah hier ist Sido deine Lieblingsrapper im Downstairsladen in Berlin. Hier alles Scheiße irgendwie wir gucken glaub ich gleich n Film an der heißt Vorstadtkrokodile aber erstmal Gangsta-rap Bushido B-Tight Aggro Berlin Zeit yeah.*

03 Yeah hier is Bushido der siebzehnjährige Rapper äh @(2)@  
siebenundzwanzigjährige Rapper vor Gericht in Linz ma mit som Scheiss (2) steck  
Alta ey man hier deutsch singn is Scheiße. ǁ ein anderes Kind spricht G. an und  
wiederholt den letzten Satz, G. hält inne (3), geht aber nicht auf das Kind ein ǂ Ich  
glaub wir guckn gleich n Film an der heisst Vorschstadtkrokodile Mann. Yo wir  
werden jetzt Aggro Berlin Zeit Mann Alta.

04 Singt Yeah hier is die bi ba bunte Biene. Der gefällt Deutsch überhaupt nicht  
@(2)@.

05 Yeah hier is gäng gäng butsch rappss. gäng gäng butsch rappss. ǁ anderes  
Kind: "lih" ǂ @(1)@ Waaas? Yeah Mann BK is voll Scheiße aber ich glaub jetz (.)  
guckn wir n Film an. Aggro Berlin Zeit Zeit wir danken unseren Fans für  
einhunderttausend verkaufte Schallplatten @(. )@.<sup>9</sup> [21]

### 3.1.1 Methodisch gestützte Textinterpretation

#### 3.1.1.1 "Formulierende Interpretation"

Das erste Oberthema ist der Rap, der das zweite, die Schule, deutlich dominiert. Das Thema Rap lässt sich im Sinne eines Hinweises auf die jeweils für G. relevanten Bezugsgrößen in die Unterthemen 1. "hier ist Fler", 2. "hier ist Sido", 3. "hier ist Bushido", 4. "hier ist die bi ba bunte Biene", 5. "hier ist gäng gäng butsch rappss" und 6. "wir danken unseren Fans ..." aufgliedern. Das Thema Schule wird über die Ankündigung, dass G.s Klasse gleich den Film "Die Vorstadtkrokodile" ansehen wird, das erste Unterthema, als ein zweiter Orientierungsrahmen des Beforschten deutlich. Die Abwertung der Schule ("Yeah Mann BK is voll Scheiße") ist ein zweites Unterthema. [22]

## Rap

Der Texte scheint für die Leser/innen, denen die Rap-Szene fremd ist, auf den ersten Blick aus Wortfetzen zu bestehen, die wie unverständliche Codes wirken mögen. Vorausgesetzt wird hier ein sehr spezifisches Kontextwissen, das im Folgenden auf der Grundlage von Abhandlungen zu Jugendkulturen sowie durch Informationen aus dem Internet dechiffriert werden soll.<sup>10</sup> [23]

9 Die vorliegende Transkription wurde nach den Richtlinien von BOHNSACK (2003, S.235) durchgeführt. Der Kursivdruck und die Einrückung des Schülertextes soll das Spannungsverhältnis zwischen der Sprachebene des Beforschten zu derjenigen der Forscherin deutlich machen.

Kurze Legende der verwandten Zeichen:

ǁ Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel

ǂ Ende einer Überlappung

(2) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert, hier 2

@(. )@ kurzes Auflachen

@(2)@ 2 Sek. Lachen

10 Siehe HINZ (1998) und ROSE (1997) sowie <http://www.aggroberlin.de/>, <http://www.elixic.de/index.-php?id=707> und [http://de.wikipedia.org/wiki/Aggro\\_Berlin](http://de.wikipedia.org/wiki/Aggro_Berlin).

G. fügt in frei assoziierender und fragmentarischer Weise Kenntnisse zum Thema Rap aneinander. Dabei konzentriert er sich in der Hauptsache auf das Berliner Musiklabel Aggro Berlin. Rap ist eine Musikrichtung, die Ende der 1970er Jahre von afro- und iberamerikanischen benachteiligten Jugendlichen in New York entwickelt wurde. Seit den 1980er Jahren hat sich der Rap in den USA und auch in Deutschland etabliert. "To rap" bedeutet klopfen, schlagen, pochen und meint einen rhythmischen Sprechakt. Ein einziger Diskjockey, ein DJ oder seltener auch eine Djane<sup>11</sup>, ersetzt eine ganze Band. Auf verschiedenen Plattenspielern "mixt" er oder sie Musik verschiedener Stile miteinander, er oder sie "scratches" die Schallplatten und legt den eigenen Sprechgesang darüber. Die Harmonik wird modal um einen Grundton herum zentriert. Die Sprache ist stark kodifiziert. Auffällig sind häufige Reime bzw. Lautwiederholungen jeweils am Ende einer Liedzeile. In Kombination mit Breakdance und Graffiti ermöglicht Rap eine (jugendkulturelle) Identitätsbildung auf mehreren Ausdrucksebenen. Eine zentrale Bedeutung haben in dieser Jugendkultur Wettbewerb und Konkurrenz. Der Rap-Sprechgesang ist mit "dissing" (abgeleitet vom englischen Wort "disrespecting" = "abwertend") verbunden, einer polemischen Auseinandersetzung, die bspw. in einem "MC-Battle", einem Wettstreit zweier Diskjockeys, ausgetragen wird (vgl. ROSE 1997). Gebuhlt wird um Erfolg und finanziellen Reichtum. Erzählt werden Geschichten, die ein Leben vorwiegend in einer Welt der Goldketten, Lederjacken, Huren, Drogen, Waffen, Partys und Spielkasinos prägen. Im Mittelpunkt stehen Reichtum, körperliche Überlegenheit, performative Aktionen und Sex. Gewalt spielt die zentrale Rolle, nicht zuletzt als Marketingstrategie. Die Popularisierung des Rap wird insbesondere durch den eingängigen Rhythmus der Musik, durch herauslösbare Wendungen in den Texten und durch das aufreizend-hedonistische Gebaren der Musiker begünstigt (vgl. HINZ 1998). [24]

Aggro Berlin ist ein erfolgreiches (Independent-) Musik-Label für deutschen Rap, das einen HipHop-Laden mit dem Namen "Downstairs" in Berlin/Schöneberg betreibt. "Aggro Berlin Zeit" ist das Internet-Forum von Aggro Berlin. Dem Label werden aggressive (frauen- und schwulenfeindliche sowie Gewalt verherrlichende) Texte vorgeworfen. Einige Titel dieses Labels sind der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien zur Indizierung vorgeschlagen worden. Künstler dieses Labels, u.a. Fler, Sido, und einstmals Bushido, spielen mit Klischees des "Gangsta-Rap" (ein Vertreter ist "50 Cent", der illusionslos und in einigen Fällen glorifizierend die Verflechtung von Rap-Gangs in Verbrechen schildert). Die genannten DJs sind mehrheitlich in sozialen Brennpunkten Berlins aufgewachsen. Das im Mai 2005 bei Aggro Berlin erschienene, ebenfalls sehr erfolgreiche Album "Neue Deutsche Welle" von Fler (Unterthema 1) geriet in die Kritik, da es mittels tendenziell nationaler Symbole (verfremdeter Reichsadler, Frakturschrift, abgewandeltes Hitler-Zitat etc.) vermarktet wurde, DJ Tomekk, ein populärer deutscher HipHop-DJ, wird in diesem Album als "Homey" ("guter Freund") besungen. Sidos (Unterthema 2) Debütalbum "Maske" verkaufte sich im Jahr 2004 innerhalb weniger Monate 100.000 mal. Bushido (Unterthema 3) malt in seinen Texten urbane Untergangsszenarien aus und gibt sich betont vulgär.

11 Die Rapper-Kultur ist deutlich männlich dominiert.

Bushido wurde im August 2005 angeklagt, einen 20-Jährigen aus Linz lebensgefährlich verprügelt zu haben und verbrachte 15 Tage in Untersuchungshaft. "Deine Lieblingsrapper" ist der Name eines Konzerts, das im Jahr 2006 in Deutschland auf Tournee ging. "Wir sind da, ihr werdet alle vernichtet" ist das Zitat eines Liedtexts des DJ Tony D./Aggro Berlin. SAK ist eine Gruppe von Graffiti-Sprayern aus München. Der Sinnzusammenhang von "gäng gäng butsko rapps" (Unterthema 5) ließ sich nicht erhellen, es ist vermutlich Teil eines Rapper-Textes. [25]

### **"Die Vorstadtkrokodile"**

G. wiederholt im etwa gleichen zeitlichen Abstand und etwa gleichem Wortlaut dreimal, dass er glaubt, dass die Klasse "gleich" den Film "Die Vorstadtkrokodile" ansehen wird. Dieser Film wurde nach einem Buch von Max von der Grün unter der Regie von Wolfgang Becker im Jahr 1977 gedreht und ist seither zum Klassiker geworden. Er zeigt soziale Probleme, insbesondere die Ausgrenzung Behinderter, aus der Perspektive einer Bande von 10-13-jährigen Kindern und ist im Bildungsplan für die Realschule des Landes Baden-Württemberg unter der Rubrik "Neue Medien im Deutschunterricht" als Projekt in Klasse 6 vorgesehen. Die Bemerkung, dass die Klasse einen Film ansehen wird, ist in G.s "Subtext" (Aufnahmen 01-33) im Übrigen der einzige Hinweis auf einen Unterrichtsinhalt. [26]

### **Abwertung der Schule**

G. wertet zunächst alles das, was ihn umgibt, als "Scheiße" ab. Dann qualifiziert er die Fächer Deutsch und Bildende Kunst ab. [27]

#### 3.1.1.2 "Reflektierende Interpretation"

Ausgehend von der "formulierenden Interpretation" und dem Versuch, das für das Verständnis des Textes notwendige Kontextwissen zu rekonstruieren, wird in einem zweiten Analyseschritt ermittelt, inwiefern ein Sinngehalt gestalterisch, darstellerisch und stilistisch resp. als "Dokumentsinn" (BOHNSACK 1993) zum Ausdruck gebracht wird. Eine Herausarbeitung von Orientierungsfiguren vor ihren "Gegenhorizonten" und eine Ermittlung der Diskursorganisation ergeben die Gesamtcharakteristik des vom Beforschten markierten "Habitus" (vgl. BOHNSACK 2003, S.62ff.), der hier kursiv gedruckt ist: [28]

G. beginnt seine ersten drei Aufnahmen jeweils mit der *verbalen Nachstellung eines Auftritts bzw. des "Habitus" eines DJ mit rhythmischer Einstimmung und namentlicher Vorstellung* (Unterthemen: "Yeah hier ist Fler [...], Sido [...], Bushido [...]"). Die "Öhrchen-Plastik" verwendet G. wie ein Mikrofon, wenn er in schnellem Tempo dem *Erzählstil des Rap* entsprechend seine Assoziationen zu jedem Rapper aneinanderreicht, u.a. zitiert er einen Liedtext. Inhaltlich und performativ steht dies in *schroffem Widerspruch zu der von ihm tatsächlich erfahrenen Schulwirklichkeit* ("Yeah, wir sind da, ihr werdet alle vernichtet"), die hier als ein Gegenhorizont zu der Orientierungsfigur Rap aufgemacht wird. Dennoch scheint sich G. mit jeder Aufnahme der Schulwirklichkeit ein kleines Stück mehr

anzunähern, wobei er aber stets im Rahmen des *Rapperhabitus* verbleibt. In der Aufnahme 03 wertet er deutschen Rap ab. Dies erstaunt zwar in Anbetracht seiner Vorliebe für das Label Aggro Berlin. Die *Devaluation* bleibt aber durchaus im Rahmen seiner bevorzugten Musikrichtung, die sich über "dissing", bspw. über die *Abwertung eines Wohlbehütetseins* definiert. Die Tatsache, dass G. *auf ein anderes Kind, das ihn mehrmals anspricht und dem er offenbar lauscht, nicht eingeht, betont die Hermetik seiner Identifikationen*. Selbst in der dreimaligen Wiederholung, dass er glaube, die Klasse werde gleich den Film "Die Vorstadtkrokodile" ansehen, "rappt" er seinen Kontextbezug. Hier kommt entweder eine *Distanz zum Schulgeschehen* (in seiner Aussage "ich glaub' wir sehen gleich ...") liegt etwas unverkennbar *Ironisches, Höhnisches* in seiner Stimme) oder aber ein *unsicheres prozedurales Wissen* in Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen zum Ausdruck. In der Aufnahme 03 kann man von der Intonation dieses Satzes her auf einen *Anflug der Erleichterung in Bezug auf das erwartete Schulgeschehen* schließen. Mit dem "Glauben" G.s kontrastiert die *Entschiedenheit, mit der er stets zum Thema Rap zurückkehrt* ("... aber erst mal Gangsta-rap", "... Yo, wir werden jetzt 'Aggro Berlin'"). Wenn G. in der Aufnahme 04 melodios und *mit betont kindlicher Stimme* eine "bi ba bunte Biene" auftreten lässt, scheint er die genannten Rapper zu *ironisieren*, deren "Habitus" hauptsächlich von dem *Gestus erwachsen männlich potenten Auftrumpfens* bestimmt ist. Damit setzt G. einen *individuellen Akzent*. Er nimmt zudem einen gewissen *humorvollen Abstand zu seiner ansonsten mehrfach zum Ausdruck gebrachten Schulunlust* ein. In der Aufnahme 05 klinkt er sich wieder in den Zirkel seiner *Identifikation mit den Rap-Stars* ein, indem er deren materiellen Erfolg herausstreicht. Die Prosodie lässt auf eine *Nachahmung von Reklame* schließen. Mit kurzem Lachen beschließt er den von ihm gemimten Auftritt vermutlich eines Produzenten. Die Aufnahme 06 wirkt zunächst wie eine Werbung für das Internetforum von "Aggro Berlin". Damit schwenkt G. auf die Seite der Fans ein. Indem er die Werbung leise verhallen lässt, kommt er zu einem Nullpunkt, von dem her er den "Subtext" des Rap von "Aggro Berlin" im Sinne des *Sexappeals* ihrer Musik auf das Publikum markiert. Der erreichte Höhepunkt wird mit einer *Abwertung der Homosexualität* beschlossen. *Unvermittelt gebietet G. dieser Interpretation wiederum Einhalt*, indem er einer imaginären Person ("Gesicht") *vulgär* den Mund verbietet. Indem G. "Habitus" zuerst von DJs, dann die *Performanz von Produzenten, Werbemachern und schließlich des Publikums nachstellt* und seine Inszenierung zudem humorvoll bricht ("bi ba bunte Biene"), *tritt er selbst vollständig hinter die verschiedenen gemimten Auftritte zurück*. Im Vergleich zu dem in sich stimmigen, hermetischen "konjunktiven Erfahrungsraum" des Rap, der hier inszeniert wird, *nimmt sich der "konjunktive Erfahrungsraum" Schule karg aus*. Die Tatsache, dass ein Film gezeigt werden soll, bleibt im Potentialis. Wiewohl häufiger von einem Mitschüler angesprochen, tritt G. in keiner der Aufnahmen (01-33) mit einem anderen Kind in ein wirklich dialogisches Verhältnis. Zweimal führt er ein inszeniertes Interview mit einem Mitschüler (Aufnahmen 11 und 20). Die Antworten des Interviewten sind im Bereich von Code, Prosodie, Tempo, Pausen analog zu denen G.s, was auf kollektive Erlebniszentren und Orientierungsmuster schließen lässt (vgl. BOHNSACK 2003, S.62f.). G. reagiert nur auf einen einzigen Impuls von außen, das ist die *Aufforderung eines Lehrers, das "Öhrchen" wegzulegen, die er zwar*

*bedauert, der er aber widerstandslos nachzukommen scheint (Aufnahme 28). Sporadisch (Aufnahmen 12, 13 und 16) äußert G. auch Gefallen am Schulunterricht. [29]*

G. nutzt das "Öhrchen" in der Hauptsache dazu, den für ihn bedeutsamen "konjunktiven Erfahrungsraum" des Rap möglichst umfassend und exklusiv darzustellen und so seine vielfältigen Orientierungsmuster und -figuren zu verdeutlichen. Anhand seiner Auseinandersetzung mit diesem außerschulischen Erfahrungsfeld lässt sich folgender medial modulierte "Habitus" herausarbeiten. [30]

### 3.1.1.3 Am analysierten Einzelfall aufweisbare medial vermittelte Arten der Wissensaneignung

Zuhörenden spielt G. in seinen Äußerungen generell die Rolle von Kollaborateur/inn/en bei einer medialen Inszenierung zu. Das Erkenntnissubjekt tritt in G.s Äußerungen dabei so weit hinter den Zeigegestus bzw. hinter die von ihm geminten "Habitus" zurück, dass auf die reflektierende Funktion der Sprache vollständig verzichtet wird. Das Repräsentationsverhältnis besteht im Sinne einer "universalistischen Performativität" (KRÄMER 2004, S.14) nicht länger zwischen Sprache und Welt, sondern zwischen einer universalen Regelstruktur und der einzelnen Aussage, die diesen Regeln bzw. Codes folgt. G.s Prosodie und Sprachgestus lassen sich dementsprechend im Sinne eines Zeigegestus interpretieren, der in der Hauptsache auf nicht verbalisierbare "Habitus" verweist. Für die kulturellen Praktiken, über die G. verfügt, ist offenbar nicht die Logik symbolischer Formen, sondern die "somatisierende Funktion der Medien" bestimmend, die nach KRÄMER darin besteht, dass im Wechselverhältnis von Akteur und Betrachter eine schöpferische Metamorphose der wahrgenommenen Welt herbeigeführt wird (KRÄMER 2004, S.25). Die von G. verbal demonstrierten "Habitus" lassen sich somit auf das Grundprinzip einer sog. "korporalisierenden Performativität" (KRÄMER 2004, S.17f.) zurückführen: Das Physische ist nicht mehr länger sinnleeres Bindeglied zwischen Erkenntnissubjekt und Wirklichkeit, und es ist auch nicht mehr nur Anhaltspunkt für einen dahinter liegenden immateriellen Sinn. Die Korporalität und Materialität eines bestimmten Darstellungsgeschehens erhält vielmehr ein Eigengewicht, welches die Symbolizität und Ausdruckseigenschaften des sprachlich Artikulierbaren noch überschreitet. [31]

Aus dem "Habitus" als einem impliziten Wissensbestand lassen sich folgende in diesen eingelagerte, medial modellierte Strategien der Informationsverarbeitung, die kursiv kenntlich gemacht sind, herauslesen: [32]

G. markiert viele verschiedene "Habitus" und zeigt damit auf der einen Seite seine Fähigkeit, *verschiedene Perspektiven einzunehmen*. Auf der anderen Seite wird seine große Bereitschaft deutlich, *sich in performativer Art und Weise auf implizite Lerninhalte einzulassen*. Indem er eine *verbal vermittelte, primär aber leiblich ausgetragene Interaktion zwischen verschiedenen Aktionszentren* vorführt, werden seine Bereitschaft und seine Ambitionen deutlich, *sich*

*verschiedener Formen des Selbstaudrucks zu bedienen, die miteinander interferieren und korrespondieren, einander auch widersprechen etc. [33]*

#### **4. Diskussion und Ausblick**

Die ursprünglich zur Analyse von Gesprächssituationen entwickelte "dokumentarische Methode" wird hier zur Analyse von Monologen herangezogen, die an zum Zeitpunkt der Datenerhebung den Untersuchungspersonen unbekannt und somit überhaupt fiktive Gesprächspartner/innen, an Künstler/innen und Wissenschaftler/innen nämlich, adressiert sind. Die "Öhrchen-Installation" bietet auf der einen Seite den Vorteil, dass die Beforschten ihren Assoziationen freien Lauf geben können. Auf der anderen Seite werden bestimmte Relevanzsysteme, die auf "konjunktive Erfahrungsräume" und die dort geltenden Regeln kommunikativer Verständigung zurückgeführt werden können, nicht wie sonst im Gespräch zwischen den Partizipant/inn/en entfaltet. Ein Relevanzsystem muss vielmehr von den Beforschten erst jeweils quasi im "luftleeren Raum" konstruiert werden. Dies kann sich insofern datenverzerrend auswirken, als ein in sich schlüssiges und flüssiges Selbstgespräch zum einen voraussetzt, dass der thematisierte Erfahrungsraum in außerordentlicher Weise markant und eindeutig ist. Andernfalls wird eine solche Homogenität im Monolog hergestellt. Zum anderen ist die stark ausgeprägte Fähigkeit der Monologisierenden verlangt, sich auf eigene Referenzsysteme zu beziehen. Kaum zum Ausdruck gebracht werden können in den "Subtexten" einander überlagernde und miteinander interferierende, also komplexe, genauso wie nur diffus ausgebildete Relevanzsysteme. Dies gilt für das Erhebungsinstrument und führt damit über die hier vorgestellte konkrete Untersuchung noch weit hinaus. [34]

Nutzer/innen der "Öhrchen-Plastik", die in der Lage und dazu bereit sind, sich auf eigene und markante Relevanzsysteme zu beziehen, eignen sich auch dafür, uns einer Antwort auf unsere Forschungsfrage zu nähern. Die Fähigkeit, sich auf eigene und markante Relevanzsysteme zu beziehen, ist nämlich die Voraussetzung und zugleich die Folge eines "positiven Selbstkonzepts", und nachweislich bedingen sich das "positive Selbstkonzept" und das reflektierte Lernverhalten wechselseitig (vgl. Ergebnisse des SELF Research Center Sydney, MARSH et al. 2004), so dass Lernkompetenz in Fachtexten geradezu mit der Fähigkeit zu eigenmotiviertem und selbstgesteuertem Lernen in eins gesetzt und davon ausgegangen wird, dass Lernstrategien überhaupt nur unter Bedingungen der Selbstwertschätzung ausgebildet werden können. [35]

Anhand der vorgestellten Fallanalyse sollte dargelegt werden, dass und wie anhand der erhobenen "Subtexte" des Unterrichts unter Hinzuziehung der "dokumentarischen Methode" jeweils individuelle Fundi habituell verankerten, medial vermittelten Wissens herausgearbeitet werden können. Von dort her, so wurde gezeigt, können auf explorative Weise solche Modi der Wissensaneignung profiliert werden, die auf schulferne, insbesondere über Massenmedien verbreitete Verarbeitungsmodi der Wirklichkeit (im Falle der Untersuchungsperson ist dies Rap) zurückgeführt werden können. Die Tatsache, dass es sich bei den medial vermittelten um informell angeeignete Lernstrategien

handelt, lässt nicht zuletzt darauf schließen, dass es sich hier um eigenmotiviertes und selbstgesteuertes Lernen, sprich um Lernkompetenz handelt. [36]

Prospektiv dienen die ermittelten individuellen Fähigkeiten und prozeduralen Wissensprofile unter entwicklungsorientierter Perspektive als Ausgangspunkt für eine Herausarbeitung unterrichtspraktischer Konsequenzen. Dahinter steht die Vorstellung, dass ein positives und zugleich leistungsfähiges Selbstkonzept von Schüler/inne/n dadurch gefördert werden kann, dass ihre Lernkompetenzprofile im Rahmen des Unterrichts ausdrücklich thematisiert werden. Vorstellbar wäre überdies ein an den herausgearbeiteten Lernstrategien der Schüler/innen orientiertes Unterrichtsmodell. Im Falle einer Referenz auf das Lernkompetenzprofil von G. könnte bspw. das Konzept des Bremer Modellversuchs "Schule als Raumbühne. Körperlichkeit im Medienzeitalter" (vgl. WENZEL 2004) aufgegriffen und weiterentwickelt werden. [37]

Im weiteren Forschungsverlauf bzw. im Zusammenhang einer Entwicklung von Unterrichtskonzepten und deren wissenschaftlicher Evaluation wird insbesondere zu prüfen sein, inwieweit Schüler/innen, die das Forschungssetting einer "Öhrchen-Installation" nicht hinreichend zur Artikulation der für sie bedeutsamen Relevanzsysteme nutzen oder auch solche, die ganz andere Orientierungsfiguren und -rahmen als die im (noch zu entwickelnden) Unterrichtskonzept berücksichtigten thematisieren, über gleiche oder ähnliche Lernstrategien wie die im Anschluss an die erste Projektphase beforschten Schüler/innen verfügen. [38]

## Danksagung

Mein herzlicher Dank gilt allen an dieser Studie beteiligten Schülern und Schülerinnen für ihre Erzählfreude sowie den Lehrerinnen und Lehrern für ihre geduldige Toleranz gegenüber der "Öhrchen-Installation" während ihres Unterrichts.

## Literatur

Aebli, Hans (1981). *Denken, das Ordnen des Tuns, Band 2: Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Baacke, Dieter (1999). Die neue Medien-Generation im New Age of Visual Thinking. In Ingrid Gogolin & Dieter Lenzen (Hrsg.), *Medien-Generation. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S.137-149). Opladen: Leske & Budrich.

Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang, Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (2000). *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Verfügbar über: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCDt.pdf> [Datum des Zugriffs: 6.12.2006].

Bohnsack, Ralf (1993). Dokumentsinn, intendierter Ausdruckssinn und Objektsinn. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 4(4), 518-521.

Bohnsack, Ralf (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske & Budrich.

Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Dohmen, Günther (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.
- Eming, Jutta; Lehmann, Annette Jael & Maassen, Irmgard (Hrsg.) (2002). *Mediale Performanzen. Historische Konzepte und Perspektiven*. Freiburg: Rombach Verlag.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Geertz, Clifford (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gebauer, Gunther & Wulf, Christoph (1998). *Mimesis. Kunst – Kultur – Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Glaserfeld, Ernst von (1997). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Haudeck, Helga (2001). Das Audio-Tagebuch als Erhebungsinstrument – Ein neuer Ansatz in der Lernprozessforschung. In Horst Niesyto (Hrsg.), *Selbsta Ausdruck mit Medien: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung* (S.35-52). München: KoPaed-Verlag.
- Hinz, Ralf (1998). *Cultural Studies und Pop. Zur Kritik der Urteilskraft wissenschaftlicher und journalistischer Rede über populäre Kultur*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hofmann, Franz (2000). *Aufbau von Lernkompetenz fördern: neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels*. Innsbruck: STUDIENVerlag.
- Holly, Werner (2000). Was sind "Neue Medien" – was sollen "Neue Medien" sein? In Günther Voß, Werner Holly & Klaus Boehnke (Hrsg.), *Neue Medien im Alltag: Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes* (S.79-106). Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian (1996). Normative Implikationen der Kinderforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1, 9-25.
- Krämer, Sybille (Hrsg.) (2004). *Performativität und Medialität*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Krais, Beate & Gebauer, Gunter (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kraus, Anja (2006). Skizze eines sozialwissenschaftlichen Forschungssettings auf der Grundlage phänomenologischer Methodik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 82(4), 511-529
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Manovich, Lev (2001). *The language of new media*. Cambridge/MA: MIT Press.
- Marsh, Herbert; Baumert, Jürgen; Richards, Garry & Trautwein, Ulrich (Hrsg.) (2004). *Proceedings of the 3rd international biennial SELF Research Conference: Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* (CD-ROM). Self Research Centre, University of Western Sydney.
- Nádas, Elke & Nietzsche, Renate (2001). *Erfahrungen mit Lerntagebüchern. Ein Instrument der gegenseitigen Rückmeldung und der Bewertung?* *Pädagogik*, 5, 25-28
- Neuweg, Georg Hans (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- OECD (2004). *Lernen für die Welt von morgen – erste Ergebnisse von PISA 2003*. Berlin: BMBF.
- Polanyi, Michael (1966). *The tacit dimension*. Garden City, New York: Doubleday.
- Polanyi, Michael (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rose, Tricia (1997). Ein Stil, mit dem keiner klarkommt. HipHop in der postindustriellen Stadt. In SPoKK (Hrsg.), *Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende* (S.142-156). Mannheim: Bollmann Verlag.
- Roth, Gerhard (2001). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- [Schreier, Margrit](#) (2004). Entwicklung von Lesekompetenz – Fördernde Einflüsse des medialen Umfelds. In Norbert Groeben & Bettina Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S.402-439). Weinheim: Juventa Verlag.

Seel, Martin (1998). Medien der Realität und Realität der Medien. In Sybille Krämer (Hrsg.), *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (S.244-268). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Seel, Martin (2004). Medialität und Welterschließung. In Alice Lagaay & David Lauer (Hrsg.), *Medientheorien. Eine philosophische Einführung* (S.249-272). Frankfurt/M.: Campus Verlag.

Selting, Margret (1995). *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Niemeyer.

Simons, Robert Jan (1992). Lernen selbständig lernen – ein Rahmenmodell. In Heinz Mandl & Helmut Felix Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S.251-264). Göttingen: Hogrefe.

Sting, Stephan (1998). *Schrift, Bildung und Selbst – eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Strauch, Inge & Meier, Barbara (2004). *Den Träumen auf der Spur*. Bern: Hans Huber Verlag.

Voß, Reinhard (Hrsg.) (2002). *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Neuwied: Luchterhand.

Wenzel, Karl-Heinz (2004). *Abschlussbericht im Rahmen des BLK-Programms "Kulturelle Bildung im Medienzeitalter": Schule als Raumbühne. Körperlichkeit im Medienzeitalter*. Bremen (unveröffentlicht).

## Zur Autorin

Anja KRAUS, geb. 1967, ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Sie hat an der Freien Universität Berlin Erziehungswissenschaften und Philosophie und an der Universität der Künste Berlin das Fach Bildende Kunst auf Lehramt studiert. Zum laufenden Forschungsprojekt siehe: <http://www.body-bytes.de/tma/subtext>.

Kontakt:

Dr. Anja Kraus

Juniorprofessorin für  
Erziehungswissenschaften  
(Schwerpunkt: Schulentwicklungs- und  
Unterrichtsforschung)  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Reuteallee 46  
D-71634 Ludwigsburg

Tel.: 07141/140-745

Fax: 06141/140-695

E-Mail: [kraus@ph-ludwigsburg.de](mailto:kraus@ph-ludwigsburg.de)

URL: [http://www.ph-ludwigsburg.de/html/1b-ewxx-s-01/home\\_kraus/kontakt.htm](http://www.ph-ludwigsburg.de/html/1b-ewxx-s-01/home_kraus/kontakt.htm)

## Zitation

Kraus, Anja (2007). Zu medialen Einflüssen auf Habitus und Lernstrategien bei Schüler/inne/n in der Sekundarstufe I anhand von "Subtexten des Unterrichts" – eine empirische Studie [38 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), Art. 11, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703117>.