

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 2

Lisa Marlen Ströbel

Der Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion

Zur Rekonstruktion der formalen Bildkomposition im Französischunterricht

Abstract (deutsch)

Im Hinblick auf Forschung im fremdsprachlichen Klassenzimmer gibt es bisher nur wenige Ansätze (u. a. Tesch 2018), die das Zusammenspiel des Körpers und der Wissenskonstruktion in den Fokus stellen. Die körperlichen Formen der Sinnkonstruktion wie die Positionierung der Körper im Klassenraum sowie Körpersprache, Mimik und Gestik, die über die Stimme mit den gesprochenen Inhalten verbunden sind, bilden die Grundlage des folgenden Beitrags. In den Unterrichtsszenen, die mit Hilfe der Dokumentarischen Unterrichtsvideografie analysiert wurden, kommt dem Körper demnach nicht nur eine besondere, sondern auch eine zentrale Rolle als materialer Bestandteil von Unterrichtspraktiken zu (vgl. Bedorf 2015). Im folgenden Beitrag werden die unterschiedlichen Identifikationsleistungen im Französischunterricht einer 9. Klasse rekonstruiert, bei denen die Körperpraktiken Hinweise auf die soziale Sinnkonstruktion geben.

Abstract (englisch)

With regard to the foreign language classroom, there are so far only few approaches that focus on the interaction of the body and the knowledge construction. The physical forms of the construction of meaning, such as the positioning of the body in the classroom as well as body language and gestures, which are connected to the spoken content via the voice, form the basis of the following contribution. According to the research data, which were analyzed with the help of documentary teaching videography, the body plays not only a special but also a central role as a material component of teaching practices (see Bedorf 2015). In the following contribution, the different identification performances in French lessons in a 9th grade classroom are reconstructed, in which the body practices provide clues to the social construction of sense.

Keywords

Körper, Körpersprache, Dokumentarische Methode, Unterrichtsforschung, Lehrer*innenbildung

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-2/Stroebel

1. Einleitung

„Man kann nicht *nicht* kommunizieren.“ (Paul Watzlawick 2015)

Der Satz von Paul Watzlawick (2015) verdeutlicht, dass Kommunikation zwischen Individuen auch ohne Worte, nonverbal, stattfindet. Diese Art von Kommunikation rückt den Körper als Kommunikationsmedium in den Fokus. Schwerdtfeger (2001) zufolge befinden sich die Humanwissenschaften „nach einer Epoche des *linguistic turn* und des *narrative turn* [...] in einer Phase des *turn to body*“ (Schwerdtfeger 2001: 440). Obwohl diese Phase bereits seit knapp zwanzig Jahren andauert, gibt es bisher kaum empirische Untersuchungen im deutschsprachigen schulischen Kontext, die sich mit dem Körper im Fremdsprachenunterricht befassen. Die körperlichen Formen der Sinnkonstruktion wie die Positionierung der Körper im Klassenraum sowie Körpersprache, Mimik und Gestik, die über die Stimme mit den gesprochenen Inhalten verbunden sind, bilden die Grundlage für die methodisch-methodologische Ausrichtung der Forschungsfrage: ‚Wie lässt sich der Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion rekonstruieren?‘ In der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) wird Körperlichkeit in engem Bezug zum handlungsleitenden impliziten Wissen verstanden. Generell wird in Praxistheorien, die die Materialität jeglichen Praxisvollzugs als Basis der Sozialität beschreiben, die Gegebenheit von Körpern und Dingen in den Vordergrund gestellt. Dem Körper kommt demnach nicht nur eine besondere, sondern auch eine zentrale Rolle als materialer Bestandteil von (Unterrichts)-Praktiken zu (vgl. Bedorf 2015). Bezogen auf den Körper im Französischunterricht tauchen bei der rekonstruktiven Erforschung der sozialen Konstruktionsprozesse begriffliche und grundlagentheoretische Probleme auf. Zunächst muss die Doppelbegrifflichkeit von ‚Körper‘ und ‚Leib‘ geklärt werden, um im Anschluss anhand der Daten ihre jeweilige Funktion herausarbeiten zu können.

Im folgenden Beitrag wird die Grundlagentheorie verdeutlicht und der Körper als „objektiv beobachtbares Ding“ (Bedorf 2015) in den Fokus gerückt. Es folgt eine Auseinandersetzung mit der Erhebungssituation sowie ein anschließender Vergleich zweier ausgewählter Szenen im Fall ‚Tom‘, der die Bedeutung der Gesten, die Toms Körper während einer vorgegebenen Unterrichtsmethode vollzieht, in den Fokus stellt. Abschließend folgt die Diskussion sowie der Ausblick auf das weitere Vorgehen im Forschungsprojekt. Aus forschungsökonomischen Gründen beschränkt sich dieses Projekt auf die deutsche fachdidaktische Fremdsprachenforschung im schulischen Kontext. Die Forschungsgrundlage für die rekonstruktiven Untersuchungen bieten deskriptive Ansätze, wie sie bereits in Tesch (2018) vorzufinden sind.

2. Grundlagentheorie – Körper und Leib in der Phänomenologie und Praxistheorie

2.1 Körper

Die Darstellung des Körpers in Abgrenzung zum Leib stellt grundlagentheoretisch einen sehr komplexen Sachverhalt dar, der im Folgenden anhand der Definitionen des Soziologen und Sozialphilosophen Pierre Bourdieu und des Philosophen Maurice Merleau-Ponty erläutert werden soll. Bereits Pierre Bourdieu (1974) schreibt dem menschlichen Körper eine besondere Aufgabe zu, denn als Träger des Habitus strukturiert

dieser nicht nur die soziale Praxis, die aus dem Akteur¹ selbst hervorgeht, sondern auch die leibliche Erscheinung. Die Handlungsdisposition ist – aufgrund vergangener Erfahrungen – im Habitus des jeweiligen Akteurs als „selbstverständliche kulturelle Werte“ (Gebauer 2017: 8) gespeichert und trägt zur Ausbildung der Individualität bei, die jeder Akteur aufgrund seiner Herkunft, seiner Lerngeschichte und seiner Umgebung besitzt. Jegliche Erfahrungen, die ein Akteur im Laufe seines Lebens macht, werden als inkorporierte Strukturen bezeichnet und sind körperlich verankert. Sie werden im sozialen Handeln ersichtlich und werden unter sozialem Einfluss zu sozialen Strukturen (vgl. Gebauer 2017: 28). Der Habitus, so wie Pierre Bourdieu ihn beschreibt, ist das Eigene des Subjekts, welches durch eine Anzahl historischer und sozialer Prozesse konstituiert wird. Gebauer (2017) erläutert dieses wie folgt:

In jedem sozialen Handeln finden sich subjektive Anteile, die als inkorporierte Strukturen von den Existenzbedingungen geprägt sind, unter denen Subjekte ihren Habitus erworben haben. Im Habitus greifen subjektive und soziale Strukturen ineinander. Sie sind jedoch nicht kausal miteinander verbunden. Die entscheidende Instanz, die diese Vermittlung zustande bringt, ist der Körper. Er ist zweiseitig: nach außen auf die Welt und nach innen auf das Subjekt gerichtet (Gebauer 2017: 28)

Bourdieu (2001) beschreibt den Menschen als der Welt gegenüber offen, was ihn somit von ihr formbar macht. Gebauer (2017) greift dies auf und betont dabei, dass der Körper „immer ein einheitlicher Körper [ist] und es [...] immer der eine Körper [ist], der von außen behandelt, als Objekt wahrgenommen und dabei vom Subjekt gleichzeitig erfahren und gefühlt wird“ (Gebauer 2017: 28).

Da es jedoch keine eindeutige wissenschaftliche Festlegung gibt, was unter ‚Körper‘ zu verstehen ist, erscheint es sinnvoll und hilfreich, die begriffliche Differenzierung des Anthropologen und Philosophen Helmuth Plessner heranzuziehen. Plessner (1970) unterscheidet zwischen „Körpersein“ und „Körperhaben“ und, dass der Körper somit, Wehreich 2017 zufolge, „sich und andere sinnlich-spürend wahr“ nimmt (Wehreich 2017: 33). „Körpersein“ und „Körperhaben“ sind zwei untrennbar miteinander verbundene Facetten menschlichen Lebens. „Körpersein“ bedeutet: sein eigener biologischer Körper mit Extremitäten, inneren Organen usw. zu sein. Es bedeutet die Gebundenheit an das Hier und Jetzt. Das „Körperhaben“ hingegen meint, dass erst gelernt werden muss, den eigenen Körper zu beherrschen und zu kontrollieren. „Körperhaben“ bedeutet auch, dass der Mensch zu sich selbst in Distanz treten kann, sich selbst reflektieren oder sich beispielsweise in andere Zeiten und an andere Orte denken kann. Dieses „Körperhaben“ ist eine lebenslange Lernaufgabe (vgl. Gugutzer 2002: 152ff). Sinnvoll ist daher die Betrachtung des Körpers als so genannte Zweiheit oder „Dualität von Leib und Körper“ (Gugutzer 2012: 42), sozusagen als nicht-trennbare Einheit von „Körperhaben“ und spürbarem „Körpersein“, den leiblich-affektiven Erfahrungen, worauf in Kapitel 2.2 noch einmal genauer eingegangen werden soll. Diese Zweiheit des Körpers bedeutet Jäger (2004) zufolge, dass körperliches Tun und leibliche Erfahrung unmittelbar miteinander verknüpft sind. Der Modus der Leibgebundenheit besagt in seiner lebenslangen andauernden Präsenz, „dass ich niemals ihn eigentlich vor mir habe, dass er sich nicht vor meinem Blick entfalten kann, vielmehr immer am Rand meiner Wahrnehmung bleibt und dergestalt mit mir ist“ (Merleau-Ponty 1966: 115). Diese Situation bestimmt das Weltverhältnis dahingehend, dass Welt und Körper unmittelbar miteinander verbunden und nicht trennbar voneinander sind. Luhmann (1984) ist, aus systemtheoretischer Perspektive, der Auffassung, dass dem Körper eine Funktionsstelle zugewiesen wird,

¹ Im Folgenden ist die maskuline Form ausschließlich aus Gründen der besseren Lesbarkeit als geschlechtsneutrale Bezeichnung zu verstehen.

die für die kommunikativen Operationen sowohl im Kontext von Interaktionssystemen wie auch innerhalb der gesellschaftlichen Funktionssysteme eine Deckungsgrundlage und Kontingenzunterbrechung darstellt. Im Kontext alltäglicher Kommunikation und der sie „strukturierenden präreflexiven Deutungsroutinen“ gilt der Körper in der Regel als Oberfläche, an der sich emotionale und mentale Zustände gleichsam „ablesen“ lassen und die „als zuverlässiger Indikator soziokultureller und milieuspezifischer Eigenschaften in Anspruch genommen werden kann“ (Loenhoff 2017: 52).

Der „in der Welt enthaltene Körper“, der sich in der Praxis (hier des Fremdsprachenunterrichts) an seine Funktion anpasst (Bourdieu 1997), kann nach Bedorf (2015) als „objektiv beobachtbares Ding“ verstanden werden. Im vorliegenden Beitrag wird der Körper demnach als Leib, als sogenannter „Projektor unseres Handelns“ (Bedorf 2015), in den Fokus gerückt, und mit ihm werden die im Unterricht erfolgenden Praktiken, die er vollzieht, untersucht. Im Forschungsprojekt geht es vor allem um die forschungsmethodisch zentrale Frage der Identifizierung von Relevanzsetzungen durch die Akteure, die von ihnen vollzogenen körperlichen Formen der Sinnkonstruktion. Es wird demnach nicht nur die Thematik des Einsatzes der Unterrichtssprache(n) berücksichtigt, sondern vor allem auch die nonverbale Kommunikation, die den Körper als Leib in den Fokus rückt. Um jedoch den Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion verstehen zu können, muss zunächst eine Definition des ‚Leibs‘ in Abgrenzung zum ‚Körper‘ erfolgen.

2.2 Leib und Leiblichkeit

Lakoff & Johnson (1999), die sich im Kontext der Leiblichkeit u. a. auf den Philosophen John Dewey beziehen, beschreiben dessen Sicht auf den Leib wie folgt:

[Er] sah, daß unsere körperliche Erfahrung die grundlegende Basis für alles ist, was wir meinen, denken, wissen und kommunizieren. Er verstand den umfassenden Reichtum, die Komplexität und die philosophische Wichtigkeit der körperlichen Erfahrung. (Lakoff & Johnson 1999: XI übersetzt von Schwerdtfeger 2001)

Die körperlichen Erfahrungen, die durch das Bewusstsein über den Leib erfahren werden, bilden die Grundlage des Konzepts der Leiblichkeit. Die Wahrnehmung des Zusammenhangs von eigenem und fremdem Leib sowie die Beziehung des Leibes zur Welt, die über ihn erfahrbar ist, ermöglichen u.a. die Erfahrung von Subjektivität. Der Leib ist Merleau-Ponty (1966) zufolge „das Vehikel des Zur-Welt-Seins und einen Leib haben heißt für den Lebenden, sich einem bestimmten Milieu zugesellen, sich mit bestimmten Vorhaben identifizieren und darin beständig sich engagieren“ (Merleau-Ponty 1966: 106). Kissmann (2016) führt dahingehend an, dass „Verstehensprozesse [...] nicht mehr auf die Bewusstseinsvorgänge eines aktiven Subjekts beschränkt [sind und] der Seinsmodus des Zur-Welt-seins mit der Hingebung des Menschen an die Welt [...] den Rahmen dafür dar[stellt], dass die Welt über den Leib als gewiss erfahren werden kann.“ (Kissmann 2016: 138) Die Leiblichkeit, die Merleau-Ponty (1973) als sogenanntes Verhältnis von Leib und Bewusstsein beschreibt, sieht den Leib als verkörpert passiv an. Deutlich wird diese Passivität des Leibes dadurch, dass der Leib „das Gebahren“ seines Gegenübers übernimmt, was eine „wechselseitige Entsprechung der Intentionen“ darstellt, ohne dass dies den Akteuren aktiv bewusst ist. Es handelt sich hier um eine „vorreflexive“ Intention, die „in den Leiben verkörpert“ ist und keiner „aktiven Bewusstseinsleistung“ bedarf (Kissmann 2016: 138). Kissmann (2016) sieht diese „strukturalistisch geprägte Leiblichkeit“ als die „Voraussetzung für den verstehenden Zugang zum

Verhalten des Anderen“ (ebd.). Die Bedeutung der Gesten, die die Körper vollziehen, wird „überindividuell“ erzeugt und zeigt durch die „Strukturähnlichkeit der beiden [aufeinandertreffenden] Leiber“ und der Erfahrung, „dass sich das Verhalten des anderen Leibes auf dieselbe Welt richtet“ (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu Alfred Schütz (1981), der den subjektiv gemeinten Sinn auf ein einzelnes Subjekt zurückführt, bezieht sich Merleau-Ponty in seiner Leibphänomenologie auf eine Vielzahl von Subjekten. Diese Form der Sozialität, die auf dem Konzept der Leiblichkeit aufbaut, „konstituiert sich auf der Basis des inkarnierten Sinns, der in der leiblichen Praxis verkörpert ist, und der Wahrnehmung des Zusammenhangs von eigenem und fremdem Leib“ (Kissmann 2016: 139).

2.3 Dualität von Körper und Leib – Die Zwischenleiblichkeit

Merleau-Ponty führt in seinen Ausführungen den Begriff der Zwischenleiblichkeit ein, die er als eine Form von Sozialität ansieht, welche über zwei Formen alle sozialen Gebilde zugänglich macht (vgl. Merleau-Ponty 1966: 212ff.). Er bezeichnet die Zwischenleiblichkeit als „gestische Bedeutung“ und hebt hervor, dass das Verstehen der gestischen Kommunikation auf eine Kultur bzw. eine Gemeinschaft beschränkt ist. Des Weiteren vertritt er die Ansicht, dass die „primordiale Sozialität der Zwischenleiblichkeit die Aneignung von sozialem Sinn und die Konstitution reflexiven Bewusstseins“ ermöglicht (vgl. Merleau-Ponty 1966: 212ff.). Kissmann (2016) vergleicht die Zwischenleiblichkeit nach Merleau-Ponty (1966) mit der „vorikonographischen“ Analyse von Panofsky und dem „objektiven Sinn“ von Mannheim und fasst dies wie folgt zusammen:

Zwischenleiblichkeit ist diejenige Form von Sozialität, die im praktischen, vorreflexiven Wissen verankert ist. Die zweite Form von Sozialität ist diejenige des sprachlich vermittelten »Dialogs«. Sie greift dagegen auf theoretisches, reflexiv zugängliches Wissen zurück. Die primordiale Sozialität der Zwischenleiblichkeit ermöglicht die Aneignung von sozialem Sinn und die Konstitution reflexiven Bewusstseins. Sie ist dem Dialog vorgängig, weil die leibliche Praxis als das Vorbewusste das Bewusstsein und bewusst intentionales Handeln fundiert (Kissmann 2016: 140).

Kissmann (2016) beschreibt, dass „objektive Gesten und Mimik [...] beständig in die leibliche Habitualität eingeschrieben und aktualisiert werden [müssen]“ und dass Merleau-Ponty diese auf eine Kultur bzw. Gemeinschaft beschränkt sieht, „weil sie auf die primordiale Sozialität der Zwischenleiblichkeit rekurr[en], [...] [die] als solche [...] vorreflexiv und spontan [sind].“ (Kissmann 2016: 141). Da es sich hierbei um erlernte Kompetenzen handelt, die als leibliche Lernprozesse gesehen werden und somit zu objektiven Gesten und Mimik führen, vollzieht sich deren Bedeutungserwerb im „Rahmen von Gewohnheiten“, in denen der Leib die „gestische Kommunikation“ erfasst und versteht. (vgl. Merleau-Ponty 1966: 212ff)

Die Dualität verdeutlicht, dass die Begrifflichkeiten Leib und Körper im Grunde untrennbar voneinander sind: Die Ambivalenz von „Körperhaben“ und „Körpersein“ zeichnet sich durch die innerliche Verschränkung von Leib und Körper aus, wobei sich der Leib mit den Sinnen erfassen lässt. Schaufler (2002) zu Folge ist der Leib „der Erfahrung gegeben und kann als Phänomen beschrieben werden“ (Schaufler 2002: 29). Die „unauflösbare Verschränktheit“ zwischen Leib und Körper charakterisiert für Merleau-Ponty (zitiert nach Huber 2003) das „Ich als existentielle Einheit in der Welt“ und beschreibt den Leib als „inkarnierten Geist“ und „subjektives Objekt“ zugleich (Huber 2003: 14).

2.4 ‚Spacing‘

Um weitere Informationen über die Anordnung von Körpern im Raum, das sogenannte ‚Spacing‘ (Löw 2001, Sorgo 2017), zu erhalten und dieses genauer zu analysieren, muss festgehalten werden, dass ein Körper kontinuierlich dreidimensional ausgedehnt ist und sich zu einer bestimmten Zeit an einer Stelle im Raum befindet, d. h. an einer Position, die nach Lage- und Abstandsbeziehungen zu anderen Körpern genau berechnet werden kann (Schmitz 1965: 54). Um zu wissen, wo ein Körper sich befindet, muss er relativ zu anderen Körpern verortet werden. Dies wird im späteren Verlauf anhand des Beispiels von Tom und Marcel verdeutlicht.

Der Leib hingegen fungiert als Bezugspunkt für die eigene Orientierung, d.h. dass die grundlegenden praktischen Formen räumlicher Orientierung stets auf den eigenen Leib bezogen sind. In räumlichen Orientierungen (rechts/links, oben/unten, vorn/hinten) fungiert der eigene Leib wie ein Nullpunkt. Ein Körper befindet sich in Raum und Zeit. Ein Leib existiert raumzeitlich und entfaltet Raum- und Zeitbezüge vom je eigenen Hier/Jetzt ausgehend.

Das ‚Spacing‘ der Körper, die durch den Leib erfassbare gestische Kommunikation sowie der Körper als ‚Oberfläche‘ und die durch ihn beobachtbaren soziokulturellen und milieuspezifischen Eigenschaften werden im folgenden Beitrag in Bezug zur Wissenskonstruktion im Französischunterricht gesetzt und im Rahmen des DFG-geförderten Forschungsprojektes „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“ analysiert. Im vorliegenden Artikel möchte ich auch darauf eingehen, inwiefern die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014) – ein Auswertungsverfahren für qualitative Daten, welches auf die Rekonstruktion impliziter Erfahrungs- und Wissensbestände, die Menschen in ihrem Handeln orientieren (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013: 9ff) zielt – dazu geeignet ist.

3. Information zur Erhebungssituation

Die Datenerhebung erfolgte in einer KGS (Kooperative Gesamtschule, Gymnasialzweig) in Niedersachsen. Die Akteure bilden eine Lehrperson (Herr Meyer) sowie Lernende aus den Klassen 9abcdef. Die folgenden Analysen beziehen sich auf die Minuten 27:13 bis 30:22 der hinteren Kamera (HK).

Abb. 1: Gesamtbild des „Omniumkontaktes“ (Start) (00:27:14, rückwärtige Perspektive)

Diese Abbildung verdeutlicht die Gestaltungsleistungen der abbildenden Bildproduzentinnen und -produzenten



3.1 Kontext

Die didaktische Konzeption sieht vor, mit Hilfe didaktisierter Originaltexte eine Kurzpräsentation über ein gewähltes ‚objet culte‘ zu halten. Die Lernenden sollen im Rahmen eines Omniumkontaktes (Schiffler 1993) ihrem Gegenüber ihr Objekt möglichst frei präsentieren. Als Hilfe dient ihnen eine kleine Pappkarte mit Stichwörtern zu ihrem Objekt, die sie sich zuvor selbst notiert haben. Um weitere Informationen über die unterschiedlichen Objekte zu erhalten, dürfen die Lernenden sich gegenseitig befragen, falls die Kurzpräsentation noch nicht genügend Informationen geliefert hat. Ziel ist es, möglichst frei zu präsentieren und ggf. auch die Körpersprache einzusetzen. Dieser Arbeitsschritt dient als Übung für die zweiminütige Kurzpräsentation in der kommenden Stunde, die klassenöffentlich abzuhalten ist.

4. Die Rekonstruktion des impliziten Körperwissens² im Französischunterricht am Fall ‚Tom‘: Szenenvergleich

4.1 Untersuchungsgegenstand

Die Lernenden, die aus fünf verschiedenen Klassen stammen, sind zwischen 14 und 15 Jahre alt und lernen Französisch als zweite Fremdsprache. In der neunten Klasse befinden sich die Lernenden folglich im vierten Lernjahr Französisch. In der aufgezeichneten Doppelstunde geht es darum, den Mitlernenden in Partnerarbeit ein individuell gewähltes ‚objet culte‘ zu präsentieren. Unter ‚objet culte‘ sind hier Gegenstände zu verstehen, die mit Frankreich assoziiert werden, z.B. ein ‚bic‘-Kugelschreiber oder der Eiffelturm im Andenkenformat. Zuerst soll eine kleine Pappkarte mit hilfreichen Stichwörtern zum eigenen ‚objet culte‘ erstellt werden. Diese Pappkarte dürfen die Lernenden im folgenden Omniumkontakt als Hilfe verwenden. Während der Präsentationsphase, die jeweils auf ein akustisches Signal des Lehrers gestartet und beendet wird, sollen die Lernenden im rotierenden System ihren Platz wechseln, sodass sie immer wieder auf andere Mitlernende als Interaktionspartner treffen, mit denen sie sich über ihr ‚objet culte‘ austauschen sollen. Hierbei sollen sie dem Arbeitsauftrag folgen, sich in der Fremdsprache über ‚Fragen und Aussagesätze‘ auszutauschen. Ziel der Stunde ist es, laut des Lehrers, dass alle Lernenden zum Ende ihr ‚objet culte‘ einsprachig in der Fremdsprache in nicht-klassenöffentlichen Situationen präsentieren können.

4.2 Methodische Entscheidungen

Im Fokus der Beobachtungen steht der Schüler ‚Tom‘ sowie seine Interaktionen mit seinen zufälligen Präsentationspartnern ‚Annika‘ und ‚Marcel‘. Um möglichst alle Perspektiven auf dieses Geschehen auszuleuchten, werden zwei starre Kameras im Klassenraum positioniert: eine, die die Klasse von vorne in den Blick nimmt, und eine zweite, die eine rückwärtige Perspektive einnimmt. Für die Analysen im Fall ‚Tom‘ wird ausschließlich mit der rückwärtigen Kamera gearbeitet, da diese das Interaktionsgeschehen des Schülers ausleuchtet, der sich im hinteren Teil des Klassenzimmers befindet.

² Hiermit ist der Begriff des Körperwissens in seiner doppelten Bedeutung, als „Wissen über den Körper“ und als „Wissen des Körpers“, gemeint (Keller & Meuser 2011: 14). Die Körper werden als „reale Akteure“ (Bourdieu 2001: 171) begriffen, als „verstehende, lernende und agierende Körper“ (Keller & Meuser 2011: 14).

Es folgt ein Beispiel für eine Rekonstruktion des impliziten Körperwissens im Französischunterricht am Beispiel einer durch die Lehrkraft gesteuerten und vorgegebenen Übungsform.

4.3 Interpretation der Szene ‚Tom und Annika‘

Im Folgenden werden Ergebnisse der beiden zentralen Schritte der dokumentarischen Diskursanalyse vorgestellt, der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (vgl. Bohnsack 2014).

4.3.1 Formulierende Interpretation

Das erste ausgewählte Bild setzt zu Beginn des Schnittes an, den die Forschenden zeitlich im Stundenverlauf sowie räumlich durch die Positionierung der Kameras und durch den Bildzuschnitt vollzogen haben. Das erste Bild (Abb. 1) zeigt bereits die Choreographie der Akteure im Raum, die während der gesamten Präsentationsphase erhalten bleibt: Der Lehrer steht mit dem Rücken zur Leinwand vorn hinter seinem Pult. Er befindet sich im Zentrum des Klassenzimmers, im Bild jedoch leicht nach links versetzt. Die Lernenden sitzen sich an den seitlichen Tischreihen gegenüber, eine Hälfte der Klasse links, die andere rechts. Ihre Blicke wandern abwechselnd von ihrer Rollenkarte zu ihrem Gegenüber und zurück. Einige blicken zwischendurch zu ihrem Nachbar/ihrer Nachbarin oder zum Lehrer (Tom).

Nach der Anweisung des Lehrers hat Tom innerhalb von 10 Sekunden seinen Platz gewechselt und sich gesetzt. Er befindet sich zunächst in einer entspannten Körperhaltung. Tom begrüßt Annika mit einer Geste des Winkens und einer verbalen Aussage („bonjour“) (Abb. 2).

(00:27:57, rückwärtige Perspektive) Abb. 2



Als eine Schülerin durch die Klasse ruft, dass alle noch einen Platz weiterrücken sollen, erfolgt von Tom eine erneute Verbaläußerung („Ah“). Kurz darauf folgt eine weitere Verbaläußerung auf Französisch („mais c’est la même personne“), die Tom an die Lehrkraft richtet, indem er sich nach hinten lehnt und zu ihr dreht. (Abb. 3).

(00:28:08, rückwärtige Perspektive) Abb. 3



Währenddessen ist Herr Maier jedoch mit einer Parallelhandlung beschäftigt, sodass er Toms Bemerkung und seine körperliche Zuwendung nicht wahrnimmt. Folglich schlägt Larissa vor, den Platz mit Annika zu tauschen. Tom und Annika stimmen zu.

(00:28:40, rückwärtige Perspektive) Abb. 4



4.3.2 Reflektierende Interpretation

Obwohl Tom bereits festgestellt hat, dass er erneut Annika als Gesprächspartnerin begegnet, begrüßt er sie (Abb.2). Mit der Aussage („bonjour“) und der auffälligen Gestik, die kein anderer Akteur vollzieht, befolgt Tom die Anweisung des Lehrers und signalisiert seiner Gesprächspartnerin bereits in der Fremdsprache, dass er mit ihr (erneut) kommunizieren wird. Erst als eine Schülerin durch die Klasse ruft, dass alle noch einen Platz weiterrücken sollen, vermittelt Tom zunächst Verständnis („Ah“), revidiert dieses aber wenig später und wendet sich mit seiner Frage („mais c'est la même personne“) an die Lehrkraft, indem er sich nach hinten lehnt und zu ihr dreht. Toms Körperhaltung indiziert gleichzeitig eine partielle Hinwendung zur Lehrkraft sowie eine Abwendung von seiner Gesprächspartnerin und damit im Modus einer Rahmendivergenz die nur partielle Bereitschaft, erneut mit Annika zu arbeiten. (Abb. 3).

Toms Körperausrichtung sowie die auf den Tisch abgelegten Unterarme und das Halten der Pappkarten in den Händen vor seinem Körper indizieren seine Bereitschaft mit Annika zu arbeiten und seine Präsentation zu halten. Während Annikas Präsentationsphase dreht Tom jedoch den Kopf nach rechts zu seinem Sitznachbarn Daniel. Seine Unterarme liegen weiterhin auf dem Tisch, sein Oberkörper ist trotz des Wechsels seines Aufmerksamkeitsfokus zur Seite Annika zugewandt. Diese Geste indiziert eine partielle

Abwendung von seiner Gesprächspartnerin und dokumentiert somit seine Nichtbeachtung am Inhalt ihrer Präsentation. Durch seine Körperhaltung signalisiert Tom Annika jedoch auch, dass die Interaktion zu dritt nur vorübergehend ist. Tom ist also einerseits dazu bereit, seinem Schülerjob (das Abhalten der Präsentation) Folge zu leisten, andererseits stellt er den Peer-Diskurs und das ‚Sich-Austauschen-mit-dem-Nachbarn‘ über seine Verpflichtung, seiner Präsentationspartnerin zuzuhören. Beobachtbar ist hier demnach ein nicht ganz reibungsloser Ablauf der Unterrichtsinteraktion, da Tom erneut auf Annika als Präsentationspartnerin stößt, mit der er bereits in einer früheren Runde gearbeitet hat. Tom drückt seine Verwunderung über die Situation aus und versucht auf Französisch den Sachverhalt zu erläutern. Er reagiert zunächst nicht auf die Äußerungen seiner beiden Mitschülerinnen Larissa und Annika und wendet sich an den Lehrer. Vor allem indizieren die verbalen (wie auch insbesondere die nonverbalen) Handlungen von Tom ein implizites Rollenwissen. Die implizite Adressierung der Lehrperson als Kontrollorgan rahmt die Organisation der Übung. Neben Gestik, Mimik, Proxemik und Kinesik wird diese Lehrer-Schüler-Rolle auch durch verbale Handlungen enacted. Tom wendet sich zwar zunächst an seine Mitschülerin Larissa, sucht aber im zweiten Anlauf den Kontakt zur Lehrperson (im Rahmen der Rollenattribution). Toms Unklarheit in Bezug auf die Organisation kann nur über die Erklärung bzw. Bestätigung des Lehrers, als alleinige Wissensinstanz, validiert werden. Nachdem die Lehrperson nicht auf Toms Frage reagiert, schlägt Larissa einen Tausch vor. Ihr selbstständiges Handeln zeigt, dass Larissa sich in Bezug auf die Organisation der Aufgabebearbeitung von der engen Bindung an die Lehrperson als Organisations- und Lehrhoheit löst.

- 1 Tom Oui (.) c'est le kaway, c'est=une äh paka, c'est très pratique sur la poche même c'est très petite et c'est impermable et c'e:::st coupe-vent (1) coupe-vent (.) oui
- 2 Annika Ähm (4) ähmäh (1) mon dessiner c'est un Astérix (.) le auteur c'est René Goscinny et le dessinateur @c'est Albert Uderzo@

Tom und Annika halten ihre Präsentationen, ohne dass sie die Plätze getauscht haben. Ihre Texte wirken aufgrund der relativ monotonen Sprechweise wie abgelesen. Diese weist darauf hin, dass sie ihre Präsentation zwar formal erledigen, ihr inhaltlich aber keine Bedeutung beimessen (was vor allem das wiederkehrende Lachen von Annika während ihrer Präsentation bestätigt). Annika und Tom folgen jedoch weitestgehend dem didaktisch vorgesehenen Unterrichtsentswurf, ihre Präsentationen in der Fremdsprache zu tätigen. Allerdings stellen sie keine weiterführenden Fragen zu den Objekten, was der Lehrer als erweiterte Interaktionsmöglichkeit zu Beginn der Stunde vorgeschlagen hatte. Erst als Daniel sich aufgrund von Annikas Lachen in die Präsentation einschaltet („Was denn“?) wird auf Deutsch kommuniziert.

- 1 Daniel Was denn?
- 2 Tom @ja@(.) gleiche Person wieder
- 3 Daniel Kennst du das schon?
- 4 Tom Ja
- 5 L
- 6 Annika Ja

- 7 Daniel Wirklich?
 8 Tom Ja
 9 Daniel Hast du zugehört?
 10 Tom Was?

Im Vergleich der beiden Fotogramme lässt sich erkennen, wie der Toms Aufmerksamkeitsfokus wechselt. Bei Minute 28:22 ist sein Blick auf Annika gerichtet und er erweckt den Anschein, dass er ihr zuhört. 18 Sekunden später ist Toms Blick auf seinen Nachbarn Daniel ausgerichtet. Tom signalisiert mit seinem Verhalten Aufmerksamkeit für seine Interaktionspartnerin/seinen Interaktionspartner und für ihre/dessen Gesprächsinhalte. Tom und Annika halten ihre Präsentationen, obwohl sie beide den Inhalt der jeweils anderen Präsentation bereits kennen, d.h. sie teilen einen komplementären Modus, sie hören einander geduldig zu – oder tun so als ob. Annikas Lachen betont ihre Unsicherheit, ob sie mit ihrer Präsentation fortfahren soll, oder nicht. Daniel proponiert im Modus einer Sachverhaltsfrage ein Anschlusssthema („Kennst du das schon?“). Tom elaboriert das Thema bejahend und provoziert Daniels Reaktion im Modus einer Aufforderung zur Validierung („Wirklich?“). Diese Aufforderung impliziert eine Unsicherheit bezüglich der organisationalen Abläufe. Daniel proponiert nun im Modus einer leicht spöttischen Scheinfrage („Hast du zugehört?“) seinen Zweifel an der Sinnhaftigkeit der didaktischen Handlung des Zuhörens. Das Glockenspiel unterbindet die weitere Elaboration des Diskurses. Annika konkludiert die Interaktion mit einem genervten Ausruf („Alter!“), da sie sich scheinbar in der Wortfindungsphase („Et c’est (1) äh“) befand und nun unterbrochen wurde.

4.4 Interpretation der Szene ‚Tom und Marcel‘

4.4.1 Formulierende Interpretation

Tom bewegt sich durch den Raum auf Marcel zu. Das weite Aufreißen der Arme signalisiert Freude über die kommende Zusammenarbeit mit Marcel (Abb. 5).

(00:28:58, rückwärtige Perspektive) Abb. 5



Marcel sieht Tom auf sich zukommen, begrüßt ihn expressiv und dreht anschließend den Kopf nach rechts bzw. wendet sich seiner Nachbarin Hanna zu (Abb. 6). Nach nur wenigen Sekunden widmet Marcel sich einem Heft, das vor ihm links auf dem Tisch liegt und blättert darin herum.

Als Tom durch ein körperliches Signal (Kopfnicken) Marcel zu verstehen gibt, dass er ihm offiziell das Wort übergibt und ihn somit indirekt auffordert, seine Präsentation zu starten, hebt Marcel seine Hände vom Tisch ab und folgt Toms Aufforderung.

(00:29:14, rückwärtige Perspektive) Abb. 6



Während seiner Präsentation wendet Marcel seinen Blick nur selten von seinem Gegenüber ab (Abb. 7).

(00:29:37, rückwärtige Perspektive) Abb. 7



Im weiteren Verlauf der Präsentation suggeriert Marcel durch seine Gestik, dass er ohne Toms Hilfe nicht weiterkommt. Marcel begleitet seinen Formulierungsversuch mit einer Suchbewegung der Hand: Er kreist mit dem rechten Zeigefinger unterhalb seines Kinns und blickt Tom erwartungsvoll an. Marcel wiederholt diese Geste für knapp drei Sekunden, bis Tom ihm durch eine Verbaläußerung weiterhilft. In der darauffolgenden Geste des Kopfnickens (homolog dazu wiederholt Marcel Toms Verbaläußerung) ratifiziert Marcel Toms sprachliche Überlegenheit.

4.4.2 Reflektierende Interpretation

Der Schnitt wird mit dem Wechsel des Präsentationspartners gesetzt, wobei die Phase des Platz- und somit auch des Partnerwechsels im Verbaltranskript erst ab dem Moment einsetzt, in dem Tom und Marcel aufeinandertreffen. Marcel initiiert die Interaktionseinheit mit einer verbalen Begrüßungsgeste im Modus eines freudigen Ausrufs („Tommeeeeeee“). Marcells lauter Ausruf von Toms Namen und das angehängte gedehnte „e“ am Ende indizieren eine Peerbeziehung, die impliziert, dass Marcel seine Freude über das Aufeinandertreffen mit Tom artikuliert, was dieser mit einer Begrüßung auf Französisch („bonjour“) erwidert.

- 1 Marcel **Tommeeeeeeeee**
- 2 Tom Bonjour, lé kaway c'est un très bon @paka@ [Lachen]
 (c'est le, mais il y a un paka c'est) et c'est très
 pra-pratique parce que la poche même (.) c'est très
 petit et c'est **impermeable** et et...
- 3 L
- 4 Marcel Mensch Hanna, was machst du'n hier?
- 5 L
- 6 [Klappern mit Pappkarte auf dem Tisch]
- 7 L
- 8 Tom **Arrête.** C'est impermeable et une coupe-vent, c'est
 très bon (1) et oui
- 9 (2)
- 10 Marcel Was denn?

Im Gegenzug zu Marcel verlässt Tom hier nicht den Rahmen der Aufgabenstellung (untereinander in der Fremdsprache zu kommunizieren), da er Marcel in der Fremdsprache begrüßt und somit die (aufgezwungene) Inszenierung fortführt. Als Tom seine Präsentation startet, unterbricht er sie bereits im ersten Satz mit einem Lachen, wodurch er die Ernsthaftigkeit der Aufgabenstellung relativiert. Auch sein Verbaltext wirkt wie abgelesen, da er ihn relativ monoton nicht gestaltend vorträgt. Tom befindet sich offenbar in der Wortfindungsphase („... c'est impermeable et et ...“), als Marcel mit der Pappkarte auf dem Tisch klappert und etwas zu Hanna sagt („Mensch, Hanna, was machst'n du hier?“). Marcel indiziert dadurch sein Desinteresse an Toms Präsentation. Er sucht Ablenkung im Gespräch mit seiner Nachbarin Hanna und markiert somit eine Grenzüberschreitung zwischen der formellen Rollenstruktur der unterrichtlichen Arbeitsphase und dem informellen Peer-Diskurs. Hier zeigt der Interaktionsverlauf, dass Marcells Verhalten nicht kongruent zu den Erwartungen des Lehrers ist. Marcel verlässt an dieser Stelle den Rahmen der Aufgabenbearbeitung und dem didaktisch erwünschten Zuhören, um in den von ihm eröffneten peerbezogenen Rahmen zu wechseln. Tom toleriert Marcells Wechsel zum peerkulturellen Gespräch mit Hanna nicht und signalisiert seine Nicht-Akzeptanz im Modus des auf Französisch artikulierten Ausrufs „Arrête“. Marcel kommt Toms Aufforderung nicht umgehend nach, so dass Tom seine Präsentation erneut unterbricht und eine kurze Pause einlegt. Tom unterstreicht somit, dass er wieder in den Rahmen der Aufgabenbearbeitung zurückkehren möchte. Marcel bemerkt die kurze Unterbrechung und äußert dies gespielt übertrieben im Modus einer rhetorischen Frage („Was denn?“), da davon auszugehen ist, dass er genau weiß, dass er in diesem Moment seinem Schülerjob nicht nachgekommen ist. Es erfolgt ein Rollenwechsel.

- 1 Marcel Aha, oké, mon objet culte c'est Ricard (1) Ricard (1) Ricard c'est un
 2 l'apérol pour un festival ou anniversaire (.) euh
- 3 L
- 4 Tom **Ach!?**

- 5 L
- 6 Marcel Or whatever you want³
- 7 ähm ä::hm was heißt nochmal im Ricard ist viel Alkohol oder Ricard
- 8 ist Alkohol
- 9 Tom ähm sur Ricard il y a très bon dé alcohol
- 10 Marcel also sur Ricard c'est très bon l'al- l'alcohol
- 11 L
- 12 Tom L'acohol
- 13 Marcel L'alcohol (.) et Ricard c'est ou menti
 [Klappern mit Pappkarte auf dem Tisch]

Während Marcells Präsentationsphase und der Erläuterung, zu welchem Anlass man Ricard konsumieren könne, unterbricht ihn Tom mit einer Interjektion („Ach!?“), die seine Bewertungshaltung bezüglich Marcells Erklärung zeigt. Da Toms Interjektion als Ausruf erfolgt, suggeriert diese aufgrund seiner Betonung eine Ironie (mit der Bedeutung „das habe ich mir denken können“). Toms Turn ist als Antwort im Modus einer Bewertung konzipiert (vgl. Hutchby & Wooffitt 1998).

Während der Präsentationsphase kommt es zu sich wiederholenden Kommentaren in Englisch („what ever your want“/„I don't know“), welche von Marcel und Tom gespielt übertrieben deutsch ausgesprochen werden. Diese zeigen, dass Tom und Marcel mit der vorgegebenen Norm des Lehrers ‚spielen‘. Durch dieses ‚Rumalbern‘ vollziehen die beiden Jungen eine Distanzierung gegenüber dem Aufgabenentwurf. Sie nutzen ihre Freiräume, die sie aufgrund der vorgegebenen Sozialform und der räumlichen Distanz der Lehrperson haben. Diese Praktik dient gleichzeitig zur Überbrückung sprachlicher Wissenslücken, da sie vor allem während der Wortfindungsphasen auf die Verwendung des Englischen zurückgreifen. Marcel zeigt während seiner Präsentation sein Nachdenken durch ein akustisches Signal („ähm“) an und fragt schließlich auf Deutsch nach („Was heißt nochmal im Ricard ist viel Alkohol oder Ricard ist Alkohol?“). Tom beantwortet ihm die Frage auf Französisch und nimmt somit einen Rollenwechsel in der Rollenattribution vor. Tom übernimmt somit die Rolle eines ‚Scaffolders‘ und hilft Marcel bei der Übersetzung.

Marcel und Tom verlassen anschließend die formelle Rollenstruktur des Unterrichts und gehen in einen informellen Peer-Diskurs mit ihren Nebensitzerinnen Hanna und Anna-Lena über, bis das Glockenspiel ertönt.

4.5 Ergebnisse des Szenenvergleichs

Durch die Wahl der Arbeits- und Sozialform duldet die Lehrkraft nicht nur peerkulturelle Freiräume, d.h. sie toleriert peerspezifische Subversionen, die von den Akteuren unterschiedlich genutzt werden, sondern entledigt sich auch temporär der Kontrollhoheit. Diese wird während der Präsentationsphasen auf die Schüler*innen übertragen und lässt sich vor allem an einem Schüler (Tom) beobachten. Tom handelt

³ Gespielt übertriebene deutsche Aussprache des Englischen

weitestgehend rollenkonform und wendet sich größtenteils dem Lerngegenstand zu. Da der Lehrer sich während der Präsentationsphase nicht in unmittelbarer Nähe zu Tom befindet, spielen sich Toms Handlungen nicht in seinem potenziellen Blick- und Hörfeld ab (der Körper des Lehrers ist weit entfernt von Toms Körper), dennoch bleibt Tom dem Arbeitsauftrag treu. Der Plan des Lehrers geht auf: Er löst mechanisch durch wiederholte Gongs eine Selbstläufigkeit aus (eine Kugellagerdrehung), bei der er sich selbst anschließend zurücknehmen kann. Der Plan der Aufgabenstellung besteht darin, dass die Lernenden in der Klasse auf Französisch, selbstläufig dem Uhrzeigersinn folgend, eigenständig dialogisieren. Der Lehrer greift nicht ein, er gibt auch kein Feedback, er fungiert lediglich als „Zeitwächter“. Tom hält sich an die Aufgabenstellung („Engagez la conversation en français“/„en français vous comptez“), wobei er seinen Körper und seine Stimme ganzheitlich einsetzt und sich vom Unterrichtsskript des Lehrers führen lässt. Tom folgt den Anweisungen nicht nur formal, sondern geht mit seinem gesamten Körper mit.

Toms Mitzählen auf Französisch und die anschließende Begrüßung (Geste der gehobenen Hand (27:57, rückwärtige Perspektive) „Bonjour“ zu Beginn des Dialogs mit Annika zeigt, dass er demonstrativ gewissenhaft auftritt. Bei ihm sehen wir in zwei ausgewählten Szenen (Interaktion Tom/Annika und Interaktion Tom/Marcel), dass der vom Lehrer gestellte Arbeitsauftrag von ihm so bearbeitet wird, dass die beiden Modi (verbal und nonverbal) dem Arbeitsauftrag entsprechen und somit eine Kongruenz vorliegt. Er bricht nicht aus seiner Rolle aus, er baut in den genannten Szenen keine Antithese (gestisch/mimisch) auf (vgl. Asbrand & Martens 2018: 336). Als „körperliches Wesen“ bzw. als „Handelnder“ bildet er einen Sinn für das aus, was in einer Situation zu tun ist, für das, was einerseits von der Situation verlangt und andererseits in seinem Schülerhabitus verankert ist. Das von Tom hervorbrachte Handeln bildet eine „strukturierte Struktur“ (Bourdieu 1987: 280). Sie ist für ihn und Marcel sowie für alle Beobachter objektiv gegeben. Diese Struktur kann von Tom und Marcel (und von den Beobachtern) beurteilt werden und ermöglicht u.a. Rückschlüsse auf die Zugehörigkeit (Peergroup). Die „strukturierte Struktur“ lässt ein wiedererkennbares Muster von Toms Habitus erkennen (Begrüßung seiner Peers); zugleich ist sie „produktive Veränderung im Sinne einer Anpassung an neue Gegebenheiten“ (Begrüßung seiner Zufallspartnerin Annika), „die Modifikation und Fortentwicklung des Habitus erfordern“ (Gebauer 2017: 29).

Toms Habitus und die ihm auferlegte Norm stehen in einem Spannungsverhältnis. Vom Skript her gelingt der Unterricht in der Auftragsinszenierung (Tom/Annika), die der Förderung des sprachlichen Umsatzes dient. Tom befolgt seinen Schülerjob, übt dabei allerdings eine Distanzierungspraktik aus, bei der sein Körper nahezu ‚abwesend‘ wirkt. Für ihn ist es eine Sprachübung, mit der er den Auftrag des Lehrers erledigt. Beim Zusammentreffen von Tom und Marcel und ihrer anschließenden Interaktion verändert sich hingegen die Beziehungsebene: Tom und Marcel bilden ein Mikromilieu (vgl. Tesch 2018).

In ihrer Interaktion wird die Zielsprache ebenfalls enacted, jedoch verhält sich Toms Körper anders als in der Interaktion mit Annika: Tom und Marcel unterhalten sich nicht nur mechanisch in der Fremdsprache, sondern verständigen sich in enger Abstimmung ihrer Körper, wobei die Leib-Körper-Dualität manifest wird. Bei sogenannten „leib- und körperbasierten Abstimmungsprozessen“ (Wehrich 2017: 36) spielt die gemeinsame Verortung in der sozialen Wirklichkeit durch inkorporiertes Wissen eine wichtige Rolle. Dies gilt auch für „symbolische Kommunikationssysteme wie die Sprache“, da Verstehen (auch auf einer inhaltlich-abstrakten Ebene) leib- und körperbasiert ist⁴ (Wehrich 2017: 36). Persönliche Beziehungen spielen Böhle (2010, 2017) zufolge eine unmittelbare Rolle beim „sinnlich-körperlichen“ Wahrnehmen und

⁴ vgl. „Embodied Cognition“ – Denken ist multimodal verkörperlicht und somit nicht unabhängig vom Körper möglich.

Begreifen und bilden somit eine tragende Säule der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion im Französischunterricht (vgl. Böhle et al. 2017: 844).

5. Ergebnisse – Der Körper als Medium zur Wissenskonstruktion

5.1 Der Körper als „Oberfläche“ – Kontrastfall Szene 1 und Szene 2

Im Fall ‚Tom‘ lassen sich diesbezüglich zwei unterschiedliche emotionale Zustände ‚ablesen‘, die Rückschlüsse auf sein Milieu, seinen Habitus und seine Peer-Group ermöglichen. Mead (1934, zitiert nach Loenhoff 2017: 52) ist der Auffassung, dass der Vollzug von Bewegungen und vokalen Äußerungen die situativ angemessene Hervorbringung signifikanter Gesten ermöglicht. Diese signifikanten Gesten der Begrüßung (Geste der gehobenen Hand, 27:57, rückwärtige Perspektive; „Bonjour“) zu Beginn des Dialogs mit Annika sowie die expressive Geste (das weite Aufreißen der Arme) beim Aufeinandertreffen mit Marcel ermöglichen somit den Rückschluss auf Toms Zugehörigkeit (Peergroup). Toms „Modifikation und Fortentwicklung des Habitus“ (Gebauer 2017: 29) ist in beiden Interaktionen zu beobachten und lässt sich auf seiner ‚Oberfläche‘ für die Forschenden ‚ablesen‘ (vgl. Abb. 2 & Abb. 5). Obwohl Toms Präsentationstext in beiden Szenen fast identisch ist, differiert seine Körpersprache stark (vgl. Abb. 3 & Abb. 7).

5.2 Körper und Leib – Das ‚Spacing‘ in Szene 2 im Vergleich

Im Fall ‚Tom‘ lässt sich Folgendes beobachten: In Minute 00:28:58 (rückwärtige Perspektive) befindet sich Tom etwa 3 Meter entfernt von Marcel. In Minute 00:29:37 (rückwärtige Perspektive) befindet er sich etwa 30 Zentimeter vor ihm sitzend. Tom und Marcel (beide dreidimensional ausgedehnt) können an einer bestimmten messbaren Raum-Zeit-Stelle verortet werden. Die Fotogramme (Abb. 5 & 7) zeigen Toms Körper relativ verortet zu Marcells Körper (in zwei aufeinanderfolgenden Sequenzen) und beschreiben somit das ‚Spacing‘ sowie die Nähe-Ferne-Relation von Tom und Marcel.

5.3 „Zur Welt sein“ – Die Einschreibung sozialer Strukturen in Körper im Fall ‚Tom‘

In der Praxis ihrer Umweltbezüge orientieren sich leibliche Akteure gewohnheitsmäßig, d.h. es entstehen Schematisierungen des praktischen „Sich-Beziehens“ auf die Welt (Merleau-Ponty 1966: 126). Die wohl anschlussfähigste Sozialtheorie an Merleau-Pontys Philosophie ist Pierre Bourdieus Konzept des Habitus, welches die inkorporierten Strukturen der Sozialwelt als handlungsleitendes Motiv bestimmt. Bourdieu (1987) verfolgt in seinem Konzept des Habitus die Ansicht, dass leibliche Akteure Aktionsimpulse empfinden und sich entsprechend auf ihre Umwelt richten. So entstehen Dispositionen, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten. Diese Dispositionen werden von leiblichen Akteuren gemäß den aktuellen Erfordernissen aktualisiert und können entsprechend dem aktuellen Sinn der leiblichen Handlung modifiziert werden. Dies lässt sich am folgenden Beispiel verdeutlichen:

Tom ist es gewohnt, seinen Dialogpartner/seine Dialogpartnerin vor Beginn des Dialoges zu begrüßen. Es findet bei einem Aufeinandertreffen eine situationsbezogene Aktualisierung von Aktionsmöglichkeiten statt (Wer ist es und wie stehe ich zu dieser Person?). Tom begrüßt Annika und Marcel einerseits wie gewohnt, aber zugleich intuitiv anders, da sie beide in einer unterschiedlichen Peer-Beziehung zu ihm stehen. In diesem Sinne hatte bereits Plessner den Leib als eine historische „Reaktionsbasis“ (Plessner 1975: 284 ff.)

beschrieben, die gemäß der Umwelt und den darin gegebenen Möglichkeiten aktualisiert wird. Bourdieu (1987) erweitert Merleau-Pontys Interkorporalität um eine „Einschreibung sozialer Strukturen in Körper“, den sogenannten „sens pratique“ des Habitus, so dass Körper agieren, ohne die soziale Struktur zu reflektieren. Demzufolge ist der Leib immer verstehender und wissender Leib zugleich, denn er hat ein intentionales Verständnis für Handlungssituationen oder im Sinne Bourdieus einen „praktischen Sinn“ (Bourdieu 1996: 40ff). In Bezug auf das vorliegende Forschungsprojekt lässt sich festhalten, dass die Forschenden den abgebildeten Akteur ‚Tom‘ in zwei homologen, aber dennoch unterschiedlichen Interaktionssituationen beobachtet werden können und seine Handlungen analysieren konnten: zum einen in der Interaktion mit Annika, zum anderen in der Interaktion mit Marcel als sogenannte Gegenhorizonte (vgl. Bohnsack 2014). Im Folgenden werden die vorgestellten Ergebnisse Grundlagen- und gegenstandstheoretisch diskutiert und ein fachdidaktischer Ausblick formuliert.

6. Diskussion und Ausblick

6.1 Diskussion

Um auf die Forschungsfrage ‚Wie lässt sich der Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion rekonstruieren?‘ zurückzukommen, wird im Folgenden noch einmal das bestehende Desiderat (das Verhältnis von Körper und Leib) genauer beleuchtet. In der rekonstruktiven Studie von Tesch (2018) wurde zwar das Zusammenspiel von Mimik und Gestik im Hinblick auf die Elaboration einer gewissen sprachlichen Autonomie behandelt, jedoch bleiben in diesem Beitrag weiterführende Fragen körperlicher Art unbearbeitet, wie z.B. das Verhältnis von Körper und Leib.

Zum einen ist der Abstand der Lernenden zueinander, der durch die stark gelenkte, von der Lehrperson auferlegte Unterrichtsmethode entsteht, monoton konstant, da die Lernenden immer die gleichen Abstände zu ihren Mitlernenden einhalten müssen. Zum anderen lässt sich hier aber auch ein ‚Ausbrechen‘ beobachten, als es zur Begrüßungsgeste zwischen Tom und Marcel kommt. In dieser Interaktion, die nicht durch die auferlegte Norm des Rollenspiels gesteuert wird, zeigt sich der Körper nicht nur als ‚Oberfläche‘ im Rahmen rollenhaften Verhaltens, sondern auch als ‚Leib‘. Der Körper, der bestimmte getaktete Bewegungen im Raum vollzieht, der rollenhaft den Platz auf das akustische Signal der Lehrperson wechselt, bezieht sich auf das explizite Wissen. Da sich der ‚Körper‘ aber nicht nur marionettenhaft bewegt, sondern immer auch als ‚Leib‘ und somit individuelle Sinnkonstruktionen vollzieht, kann explizites Wissen ‚durchkreuzt‘ werden. Das implizite Wissen rückt somit in den Fokus. Es sind nicht mehr ‚Körper, die eine Übung vollziehen‘, sondern ‚Leibe, die sich begegnen‘. Besonders beim Aufeinandertreffen von Tom und Marcel werden Automatismen sichtbar, die stärker als das Normative erscheinen. Tom und Marcel verlassen sich auf ihr konjunktives Wissen, als sie sich als Peers begrüßen, wodurch die Rollenhaftigkeit durch ihre Emotionalität ‚durchbrochen‘ wird. Durch die peer-kulturelle Interaktion begeben sich die beiden Jungen in ein Sub-System, in dem ihre Sozialbeziehungen eine Rolle spielen. Im Vergleich zum Aufeinandertreffen zwischen Tom und Annika lässt sich ein unterschiedliches Interagieren der Körper beobachten. Toms Körper agiert deutlich aktiver in der Kommunikation mit Marcel als mit Annika, sein Körper ‚geht mit‘. Diese Unterschiede lassen sich durch die Peer-Beziehung zu Marcel erklären, die scheinbar dazu führt, dass die beiden Jungen während ihrer Interaktionsphase mit der Sprache ‚spielen‘. Ob dies ein alters- oder geschlechtsspezifisches Phänomen ist, lässt sich nicht klären, obwohl der Befund wiederholt dokumentiert ist (vgl. Tesch 2010, 2019). Das Körperwissen, welches als rollenhaft und routiniert beschrieben werden kann, ist als konjunktives Wissen stabil und habituell und zeigt sich in Toms Aufeinandertreffen mit seinen

Interaktionspartnern. Folglich ist die Praxeologische Wissenssoziologie (und die ihr folgende Dokumentarische Methode) mit ihrer Unterscheidung verschiedener Wissens Ebenen besonders geeignet, implizites Wissen, das als Habitus performativ in den Körper eingeschrieben ist, zu rekonstruieren.

6.2 Ausblick

Inwiefern hilft es einer Lehrperson, wenn sie habitualisiertes Körperwissen kennt, wenn sie darum weiß, wie der Körper als Medium sozialer Konstruktionen im Französischunterricht hergestellt wird? Was ist die fachdidaktische Relevanz und was bringt dies für die Lehrerbildung? Um auf diese Fragen eine Antwort geben zu können, sollte hervorgehoben werden, dass es für Lehrpersonen im (Französisch-)Unterricht nicht nur von zentraler Bedeutung ist, mit der Existenz von kommunikativem Wissen und Normwissen vertraut zu sein, sondern auch wahrzunehmen, dass kommunikatives Wissen in einem Spannungsverhältnis zum Körperwissen, zum habituellen Wissen, steht. Erst wenn Lernende in der Lage sind die Verbalstrukturen auch körperlich zu enactieren, kann von Aneignung gesprochen werden. Die praxeologisch fundierte Fachdidaktik könnte folglich Aufgabenformate entwickeln, die gezielter auf einen ganzheitlichen Ansatz ausgerichtet sind, und damit stärker auf Habitualisierung und weniger auf Kognition zielen. Dies könnte z.B. durch Aufgabenformate aus der Theaterpädagogik (vgl. Kessler & Küppers 2008) bzw. der performativen Didaktik (vgl. Dressler 2008) umgesetzt werden. Essenziell ist hierbei, dass die Aufgabe für die Lernenden als sinnhaft verstanden wird, in denen sie über Themen sprechen, die sie auch unabhängig vom Französischunterricht bearbeiten würden. Der (Französisch-)Unterricht müsste sozialgeteilte Erfahrbarkeit erzeugen, sodass die Lernenden während der Aufgabebearbeitung die Möglichkeit erhalten ein ‚Körpergedächtnis‘ aufzubauen. Eine gemeinsame Interaktionsgeschichte, die über konjunktive Erfahrungsräume habituell wird und sich von der Monotonie eines reinen ‚Denkunterrichts‘, unterscheidet, kann dazu beitragen, das Körperwissen von Lernenden auszubilden, ihr sinnlich-körperliches Wahrnehmen und Begreifen zu erweitern und somit die sprachliche und kulturelle Wissenskonstruktion im Französischunterricht nachhaltig zu beeinflussen.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Baltruschat, Astrid (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bedorf, Thomas (2015). Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorien. In: Alkemyer, Thomas Schürmann, Volker & Volbers, Jörg (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 129-150). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013). *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. 2. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

- Böhle, Fritz (2010). Vergesellschaftung durch Vergemeinschaftung. Leiblich fundierte Mechanismen sozialer Ordnung. In Böhle, Fritz & Wehrich, Margit (Hrsg.), *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen* (S. S. 349 – 375). Bielefeld: transcript.
- Böhle, Fritz; Bolte, Annegret; Neumer, Judith; Pfeiffer, Sabine; Porschen, Stephanie; Ritter, Tobias; Sauer, Stefan & Wühr, Daniela (2017). Subjektivierendes Arbeitshandeln – „Nice to have“ oder ein gesellschaftskritischer Blick auf „das Andere“ der Verwertung? In Böhle, Fritz (Hrsg.), *Arbeit als subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit*. Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, Pierre (1974). „Der Habitus als Vermittler zwischen Struktur und Praxis“. In Ders.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S. S. 125–158). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (frz.: 1980).
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (frz. 1997).
- Dressler, Bernhard (2008). Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. *ZPT* 1/2008, 74–88.
- Fuchs, Thomas (2015). Körper haben oder Leib sein. Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung* 3(15), 144-150. https://www.gwg-ev.org/sites/default/files/GPB_3-2015-Fuchs_0.pdf (zuletzt geprüft am: 09.06.2020).
- Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph (1992). *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Gebauer, Gunter (2017). *Habitus*. In Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Gerth, Michael (2005). *Kleine Einführung in die Systemtheorie nach Niklas Luhmann*, <http://www.luhmann-online.de> (1/2006), (zuletzt geprüft am 12.06.2020).
- Gugutzer, Robert (2002). *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gugutzer, Robert (2012). *Verkörperung des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Huber, Laura (2003). *Der Philosoph und der Künstler. Das ästhetische Fundament der ontologischen Neuorientierung Maurice Merleau-Pontys*. Phil. Diss., Tübingen, 2003.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin (1998). *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.
- Jäger, Ulle (2004). *Der Körper, der Leib und die Soziologie. Entwurf einer Theorie der Inkorporierung*. Taunus: Königsstein.
- Keller, Reiner & Meuser, Michael (2011). Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen. In Keller, Reiner & Meuser, Michael (Hrsg.), *Körperwissen* (S. 9-27). Wiesbaden: Springer.

- Kessler, Benedikt & Küppers, Almut (2008). A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. *SCENARIO*, 2008(2).
- Kissmann, Ulrike Tikvah (2016). Gibt es objektive Gesten und Mimik? Zum leiblichen Gedächtnis als Typisierungen leiblichen Sinns. In: Heinlein, Michael; Dimbath, Oliver; Schindler, Larissa & Wehling, Peter (Hrsg.), *Der Körper als soziales Gedächtnis. Reihe "Soziales Gedächtnis, Erinnern und Vergessen - Memory Studies"* (S. 135-152). Wiesbaden: Springer VS.
- König, Oliver & Jäger, Ulle (2005). Der Körper, der Leib und die Soziologie. Entwurf einer Theorie der Inkorporierung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57, 761–762. <https://doi.org/10.1007/s11577-005-0240-3> (zuletzt geprüft am 24.05.2020).
- Lindemann, Gesa (2017). Leiblichkeit und Körper. In Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hrsg.). *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Loenhoff, Jens (2017). Kommunikation. In Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Löw, Martina (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Hrsg. v. Morris, Charles William. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.
- Merleau-Ponty, Maurice (1986/1966). *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München: Fink.
- Merleau-Ponty, Maurice (1974/1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1973). Vorlesungen I: Schrift für die Kandidatur am College de France, Lob der Philosophie, Vorlesungszusammenfassungen (College de France 1952–1960), *Die Humanwissenschaften und die Phänomenologie*. Berlin: De Gruyter.
- Meuser, Michael (2006). Körper-Handeln. Überlegungen zu einer praxeologischen Soziologie des Körpers. In Gugutzer, Robert (Hrsg.), *Body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 95-116). Bielefeld: transcript.
- Plessner, Helmuth (1982). *Gesammelte Schriften* Bd. IV. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plessner, Helmuth (1970). Lachen und Weinen. In Plessner, Helmuth (Hrsg.), *Philosophische Anthropologie* (S. 11-171). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Plessner, Helmuth ([1928] 1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: de Gruyter.
- Schiffler, Ludger (1993). Omniumkontakt - nach jeder Einführung. Eine neue interaktive Phase der Sprachverarbeitung. In *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 40(3), 238-243.
- Schmitz, Hermann (1965). *System der Philosophie*. Bd. II/1: Der Leib. Bonn
- Schuhmacher-Chilla, Doris (Hrsg.) (2000). *Das Interesse am Körper. Strategien und Inszenierungen in Bildung, Kunst und Medien*. Essen: Klartext.
- Schuhmacher-Chilla, Doris (1995). *Ästhetische Sozialisation. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit*. Berlin: Reimer.

- Schütz, Alfred (1981). *Theorie der Lebensformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001). Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – zwei Seiten einer Medaille? *Info Daf – Information Deutsch als Fremdsprache*, 28(5), 431-442.
- Sorgo, Gabriele (2017). Die Herstellung des Unterrichtsraums durch Praktiken. Eine performanceethnographische Perspektive auf Spacing. *Der pädagogische Blick*, 25(2), 101-110.
- Tesch, Bernd; Vernaci, Damian & Ströbel, Lisa (2020). Auswahlprozesse bei der Dokumentarischen Unterrichtsvideoanalyse. Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1, 71–86. Online: <https://www.rekonstruktivefremdsprachenforschung.de/wp-content/uploads/2020/05/Tesch-Vernaci-Stroebel.pdf> (zuletzt geprüft am 10.06.2020).
- Tesch, Bernd (2018). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tesch, Bernd (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Watzlawik, Paul (2015). *Man kann nicht nicht kommunizieren: Das Lesebuch*. 2. unveränd. Edition. Göttingen: Hogrefe AG.
- Wehrich, Margit (2017). Handeln. In Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.

Autorenangaben

Lisa Marlen Ströbel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin für romanistische Fachdidaktik (Französisch), Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Lehrerin an einem allgemeinbildenden Gymnasium in Baden-Württemberg

DFG-Projekt: Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers: Eine rekonstruktive Studie zum Unterricht romanischer Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel.