

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 3

Laura-Joanna Schröter

Zur kamera-ethnographischen Erforschung von Körperlichkeit im handlungsorientierten Französischunterricht

Abstract (deutsch)

Rekonstruktive Verfahren zeichnen sich durch einen Wechsel des Analyseblicks vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ aus; diesen Wechsel setzen unterschiedliche Forschungsprojekte aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik verschiedenartig mit der Verwendung unterschiedlicher Methodologien um, die zumeist in einer transkriptbasierten Form vorliegen. Neuere Verfahren wie z.B. die Kamera-Ethnographie, die ohne Transkripte arbeiten, scheinen nur zögerlich Einzug in den Forschungsalltag von Fremdsprachendidaktiker*innen zu finden. Vor diesem Hintergrund formuliert der Beitrag anhand eines Dissertationsprojekts, das Körperlichkeit von Französischlernenden in den Blick nimmt, eine erste Antwort auf die Frage, was genau mittels der Methode der Kamera-Ethnographie rekonstruiert wird und warum dieses Verfahren für die Fremdsprachenforschung eine Bereicherung darstellt.

Abstract (englisch)

Reconstructive procedures are characterized by a change of the analytical view from the 'what' to the 'how', which different research projects in the field of foreign language education meet in different ways with the use of different methodologies, which are mostly available in a transcript-based form. However, more recent methods (e.g. camera ethnography), which work without transcripts, do not (yet) seem to have found their way into the practice of foreign language research. In the light of the above, on the basis of a dissertation project that focuses on the physicality of French learners, the article formulates an answer to the question of what exactly is reconstructed by means of camera ethnography and why this method is an asset for foreign language research.

Keywords

Körperlichkeit, Französischunterricht, *simulation globale*, Lehrkräftebildung, Kamera-Ethnographie

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/Schroeter

1. Einleitung

Körperlichkeit im Unterricht – vor allem im Fremdsprachenunterricht – wird kaum in der Hinsicht untersucht, dass Praxis von Körperlichkeit bestimmt ist. Laufende empirisch ausgerichtete, rekonstruktiv arbeitende Projekte an der Schnittstelle fremdsprachendidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und auch linguistischer Fragestellungen berücksichtigen so erst kürzlich vermehrt die körperliche Dimension des Unterrichts (z.B. Ströbel 2021, Schädlich 2021). Dabei herrscht bereits seit einiger Zeit Konsens, dass Körperlichkeit – ob in regelunterrichtlichen oder in außerschulischen Lehr-Lern-Zusammenhängen – als ein bedeutungsbestimmendes Element (z.B. Körpersprache, Gestik) für das Geschehen im Kontext des Französischunterrichts verstanden wird (Ströbel 2021).

Mit den Worten von Schädlich (2021: 187) ist das, „was Fremdsprachenforschende ‘normalerweise‘ tun [...] durch ein besonderes Interesse und den damit verbundenen Fokus auf verbal-einzelsprachliche Äußerungen geprägt“ sowie zumeist in einer transkriptbasierten Form zugänglich. Selbst bei der Erforschung von Körperlichkeit bedient sich die rekonstruktive Fremdsprachenforschung vorrangig etablierterer Methoden (z.B. die Dokumentarische Methode, Bohnsack 2021), die Video-Transkripte nutzen. Für ethnographische Arbeiten ist beobachtbar, dass „in den letzten Jahren zunehmend auch Daten im Feld videografisch konserviert werden“ (Idel & Meseth 2018: 70) und auch in diesem Medium verbleiben (Mohn 2006). Allerdings erscheinen neuere Verfahren, die ohne Transkripte arbeiten, (noch) nicht in den Forschungsalltag von Fremdsprachendidaktiker*innen Einzug gefunden zu haben, was auf einen fehlenden Dialog der Fremdsprachenforschung mit Wissenschaften wie der visuellen Anthropologie und ihren videographischen Verfahren (z.B. ‚Kamera-Ethnographie‘, Mohn 2007) zurückzuführen sein könnte. Da Praxistheorien (Schatzki 1996, Reckwitz 2003) körperlich-materielle Ebenen ausdrücklich mit einbeziehen, sollte aus diesem Blickwinkel heraus jede Rekonstruktion von Praktiken Körperlichkeit mitdenken (vgl. Kapitel 1) und daher auch den Fokus verstärkt auf Videos statt ‚nur‘ auf Verbal-Transkripte legen. Was für die Erziehungswissenschaften bereits initiiert wurde (z.B. Asbrand & Martens 2018, McGilchrist 2018), findet für die Fremdsprachenforschung in der letzten Zeit auch vermehrt statt (vgl. Tesch 2018).

Das etabliertere Methodenspektrum durch neue Forschungsanstöße anzuregen, um neue Blickrichtungen und Fokussierungsmöglichkeiten vorzuschlagen, ist ein Ziel des Dissertationsprojekts „Inkorporierte Praktiken im handlungsorientierten Französischunterricht. Eine video-ethnographische Studie im Rahmen Globaler Simulationen“.¹ Das Projekt schließt sich dem rekonstruktiven Forschungsstrang mit fachdidaktischem Blick an und wählt die für die Fremdsprachenforschung neu auszulotende Methodologie der ‚Kamera-Ethnographie‘ (Mohn 2007) für einen körperfokussierten Nachvollzug schülerseitiger Sprachlernprozesse in von Französischlehramtsstudierenden entwickelten mehrsprachigkeitsdidaktischen Arrangements (*simulations globales*)² in einem universitären Lehr-Lern-Labor. Vor allem drama- und reformpädagogisch geprägte Lernsettings wie die *simulation globale* schlagen Raumarrangements für vermeintlich selbstständigeres Arbeiten und authentischeres Agieren vor (Surkamp 2008, Mertens 2017): Wie zeigt sich hier (der handlungsorientierte) Französisch(unterricht)? Das Projekt erforscht ethnographisch, wie Französischlernende

¹ Die Studie entsteht am Arbeitsbereich Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen an der Universität Göttingen im Anschluss an das vom BMBF geförderte Schlözer-Programm-Lehrerbildung in Kooperation mit dem Göttinger Schülerlabor YLAB seit 2019.

² Unter einer *simulation globale* wird „ein inhaltsbezogenes Unterrichts- bzw. Lernarrangement [verstanden], in dem Lernende über einen längeren Zeitraum hinweg [...] einen thematischen Rahmen sprachlich handelnd ausgestalten“ (Mertens 2017: 304). Es handelt sich um eine fiktive Welt, die zu einem bestimmten Thema (hier: *immeuble plurilingüe*) in fiktiven Rollen von Lernenden und Lehrkräften bzw. Studierenden gemeinsam ausgestaltet wird.

tatsächlich im Kontext einer *simulation globale* agieren. Durch die Methode der Kamera-Ethnographie wird auch ermöglicht die Verortung(en) der *simulation globale* z.B. in Handbüchern (Hallet, Königs & Martinez 2020) zu hinterfragen, scheinen die Daten doch auf Unstimmigkeiten hinzuweisen. Es geht demnach darum, die *simulation globale* kritisch zu durchleuchten – auch über ihre Zuschreibungen, Intentionen und Versprechungen hinaus (vgl. Debyser & Yaiche 1996; Sippel 2003). Vor allem handlungsorientierte Verfahren wie die *simulation globale* fordern zu Körperlichkeit auf, interessieren sich aber kaum für das bereits Inkorporierte (das auch auf Aufforderung hin mit dem Getanem ‚konkurrieren‘ kann) und demnach letztlich auch für die Bewegung von fachdidaktischer konzeptioneller Normativität hin zu forschend distanzierter Deskriptivität. Allgemein gesagt verdeutlichen die genannten Studien (u.a. Ströbel 2021, Schädlich 2021) gemeinsam mit der hier fokussierten Dissertationsstudie, wie Französischunterricht hervorgebracht bzw. ‚gemacht‘ wird. Die leitende These dieses Beitrags ist, dass Körperpraktiken Französisch(unterricht) in spezifischer Weise hervorbringen. Vor diesem Hintergrund möchte der Beitrag einen ersten Antwortvorschlag auf die Frage unterbreiten „Was genau wird mittels Kamera-Ethnographie rekonstruiert und warum ist das Verfahren für die Fremdsprachenforschung ein Gewinn?“ Dafür befasst sich der folgende zweite Abschnitt mit ausgewählten grundlagentheoretischen Positionen und dem handlungsorientierten Französischunterricht als performative Praxis. Er klärt schließlich zwei relevante Begrifflichkeiten: „Praktiken“ und „Performativität“. Der dritte Abschnitt arbeitet den kamera-ethnographischen Zugang zum Forschungsgegenstand ‚Körperlichkeit‘ heraus und beschreibt umfassend die methodische Verfahrensweise. Der vierte Abschnitt gibt exemplarisch Einblicke in den Arbeitsprozess. Er präsentiert einen Blick in den Dokumentationsprozess anhand einer ausgewählten Metapher, welche Französisch(unterricht) und mit ihr die *simulation globale* nicht nur körperlich beschreibt, sondern performativ hervorbringt. Abschnitt fünf zieht abschließend ein Fazit.

2. Das Projekt „Inkorporierte Praktiken im handlungsorientierten Französischunterricht. Eine video-ethnographische Studie im Rahmen Globaler Simulationen“

Im Projekt, das diesem Beitrag zugrunde liegt, richtet sich der Blick konkret auf das, was Schüler*innen, die an von Göttinger Französischlehramtsstudierenden organisierten und durchgeführten *simulations globales* im Kontext eines Lehrkräftebildungsprojekts im Göttinger Schülerlabor YLAB³ körperlich „in realzeitlichen Situationsverläufen“ (Amann & Mohn 1998: 8) vollziehen. Dieses Handeln, welches nicht unbedingt Bestandteil des kognitiv abrufbaren Wissens der Handelnden ist, ist bislang kaum empirisch erforscht.

Die Dissertationsstudie basiert auf einer sich über eineinhalb Jahre (Januar 2020 – Juli 2021) erstreckenden und punktuell stattfindenden kamera-ethnographischen Begleitung eines als handlungsorientierter Französischunterricht angelegten Lehrkräftebildungsprojekts. Das Konzept des Lehrkräftebildungsprojekts „Forschungskompetenzen Lehr-Lern-Labore“ wurde von der Verfasserin dieses Beitrags aus der Göttinger Englischdidaktik (Sprenger & Surkamp 2020) auf das Fach Französisch übertragen und weiterentwickelt sowie durch eine Begleitforschung⁴ untersucht (z.B. Schröter 2022). Beforscht wurden für die Dissertationsstudie

³ Beim YLAB (Y sprich: *why*) handelt es sich um das geisteswissenschaftliche Schülerlabor der Universität Göttingen, welches zur Durchführung handlungsorientierter Lerngelegenheiten für den (Sprach-)Unterricht von den verschiedenen Abteilungen der Göttinger (Fremdsprachen-)Didaktik genutzt wird.

⁴ Auch wenn sie einen weiteren empirischen Zugang zu dem Lehrkräftebildungsprojekt darstellt, unterscheidet sich die Begleitforschung der Autorin deutlich von der hier vorgestellten Studie (vgl. Schröter im Druck). Auf die Begleitforschung soll demnach an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

(Schröter in Vorbereitung) eine 7., eine 8., drei 10. und zwei 11. Gymnasial- bzw. Gesamtschulklassen zwischen Januar 2020 und Juli 2021. Die hervorgebrachten Daten umfassen primär ca. 30 Stunden audio-visuelle Erkundungen des Simulationsgeschehens sowie Feldnotizen, Beobachtungsprotokolle und ein forschungsprozessbegleitendes Tagebuch, die sekundär behandelt werden.

2.1 Ausgewählte grundlagentheoretische Positionen zu ‚Körperlichkeit‘ (Bourdieu), ‚Materialität‘ (Latour) und ‚Systemen‘ (Luhmann)

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse dieser Arbeit werden die Positionen der Soziologen Pierre Bourdieu, Bruno Latour und Niklas Luhmann in Zusammenhang gebracht. Diese Auswahl gründet in der Feststellung, dass sich die Studie vielfach an bzw. inmitten ausfransender Ränder bzw. an den Grenzen des Feldes „Fremdsprachenforschung“ befindet, wodurch die Heterogenität des Arbeitsfeldes deutlich wird. Neben Bourdieus Sozialtheorie und der Akteur-Netzwerk-Theorie Latours wird sich in einer Bezugswissenschaft dieser Arbeit, der Erziehungswissenschaft, ebenfalls intensiv mit Luhmanns Systemtheorie und ihrer Bedeutung von unterrichtlichen Traditionen für den schulischen Fachunterricht auseinandergesetzt (vgl. Einleitung). Rekuriert wird auf Bourdieus Sozialtheorie im Sinne des Interesses an Praktiken und der Betonung der Körperlichkeit des Sozialen. Im Laufe der Arbeiten wurde der Fokus ‚Materialität‘ bedeutungsvoll, der weitere Vertiefung verlangte, was den Bezug zur Akteur-Netzwerk-Theorie und Latour bildet. Vor allem die Eingebundenheit in verschiedene Systeme, wie das System „Französischunterricht“, scheinen das simulative Geschehen zu steuern, was mit Hilfe Luhmanns Systemtheorie versucht wird zu verstehen und für diesen Beitrag besonders fokussiert wird.

Die kurze Einführung dieser Positionen verfolgt nicht die Absicht eine homogene Basis bzw. *das* Grundlagentheorie-Konstrukt hervorzubringen, sondern es geht um einen Ansatz für die Ausdifferenzierungen im laufenden empirischen Prozess – welcher dadurch selbst immer differenzierter wird. Insbesondere sind Theoriebildung und empirische Untersuchungen in rekonstruktiver Perspektive eng mit einander verzahnt (vgl. Schmidt 2012). Dennoch gibt es übergeordnete Gemeinsamkeiten, die ‚stimmig‘ sein müssen. Was heben die Theorien Bourdieus, Latours und Luhmanns hervor, das für die hier interessierende Arbeit *grundlegend* besprechenswert erscheint? Eine In-Beziehung-Setzung dieser ausgewählten Positionen scheint hilfreiche Anregungen für die empirische Studie zu liefern, werden sie als fruchtbare Impulsgeber verstanden, z.B. die materielle Dimension mitzudenken. Dieses Theorie-Ensemble wird als ‚offene Struktur‘ mit dem Ziel eingespielt, heuristische Rahmen zu liefern, um neue Perspektiven auf das Soziale zuzulassen sowie Bekanntes mit neuen Blicken betrachten zu können (vgl. Amann & Hirschauer 1997). Dabei sollen Vorüberlegungen und vor allem das Vokabular jedoch „möglichst *dünn*“ (Reckwitz 2004: 52) sein. Es solle vielmehr genau beobachtet und eigene Begriffe generiert werden, als dass vorgefertigte Konzepte an eine vermeintlich ‚passende‘ Beobachtung herangetragen werden. Es geht demnach darum, offen dafür zu bleiben, was mit „dünnen“ Begriffen eher möglich ist als mit konkret definierten, die Komplexität zu reduzieren drohen (vgl. Bonnet 2020).

Pierre Bourdieus Position bildet einen wesentlichen Bezugspunkt dieser Arbeit. Genauer eingegangen wird für diese Studie auf die körperliche Perspektive, die in der Soziologie Bourdieus im Kontext des zentralen Habitus-Begriffs durch eine Fokussierung auf die körperliche Dimension des Sozialen entfaltet wird. Im Einklang mit Reckwitz' Hinweis begrifflich eher „dünn“ zu arbeiten, geht es im Folgenden nicht darum, den Habitus als Kategorie festzusetzen. Es geht vielmehr darum, für die empirische Betrachtung (vgl. Ab-

schnitt 4.1) zu sensibilisieren: Was setzt die Theorie für Empirie-stützende Assoziationen frei? Laut Bourdieu ist der Habitus das „vereinigende und explikative Prinzip für ein dem Anschein nach disparates Zusammenspiel von Verhaltensformen“ (Bourdieu 1970: 155). Er gilt „[a]ls ständig von regelhaften Improvisationen überlagerte Erzeugungsgrundlage“ (1987: 107) und ist der Sinn, „der einem sagt, was in einer bestimmten Situation zu tun ist“ (Bourdieu 1998: 41f). Ausgedrückt mit Synonymen handelt es sich auch um „eine *Tendenz*, ein *Hang* oder eine *Neigung*“ (Bourdieu 1976: 446, Fußnote 39, Herv. i. O.). Fokussiert wird dabei verkörperlichtes Wissen, das implizit und den Handelnden selbst nicht zugänglich ist.

Die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) wird als weiterer heuristischer Bezugspunkt behandelt und mit ihr Bruno Latour als einer ihrer Hauptvertreter*innen. Die ANT weitet das Soziale aus, indem Materialitäten soweit mitfokussiert werden, dass Dingen sogar Handlungspotential zugesprochen wird (vgl. Latour 2007). Bedeutungsvoll für die vorliegende Arbeit ist jedoch zunächst die Tatsache, sich auf die von der Theorie angeregte Berücksichtigung der materiellen Dimension (hier im Kontext des Fremdsprachenunterrichts) radikaler einzulassen – wie weit steht noch aus. Materialitäten sind laut Latour in der Lage dem Sozialen Stabilität zu verleihen: „In der Praxis sind es stets Dinge – und ich meine das letzte Wort buchstäblich –, die ihre >stählerne< Eigenschaft der fragilen >Gesellschaft< leihen“ (2007: 117). Stabilität wird nach Latour durch Dinge (mit)erzeugt, die auch Wiederholungen sicherstellen, was sich auch in der Metapher des „Klebstoffs“ ausdrückt. Das Soziale wird – mit Latours Metapher gesprochen – nicht zu einem „Klebstoff“ (2007: 16; 76), der Individuen zusammenhält, sondern das Soziale besteht aus den Dingen (im hier interessierenden Kontext z.B. Papier im Fremdsprachenunterricht), die es selbst zusammenhält (vgl. Hörning 2004).

Zuletzt wird eine dritte soziologisch angelegte Grundposition hinzugenommen, die verschiedenartig anwendbar zu sein scheint.⁵ Mit der Systemtheorie nach Luhmann (1984) wird es möglich, „die das alltägliche menschliche Handeln übergreifenden sozialen Zusammenhänge und ihre Interdependenzen in einem abstrakten und logisch-operativen Programm zu erfassen. Es können also Muster aufgeschlossen werden, die jenseits der empirischen Erscheinungen und von den Subjekten unabhängig als wirkend angenommen werden, obgleich sie von diesen inkorporiert sind“ (Böhnisch 2012: 291). Was wird in diesem Zusammenhang unter einem System verstanden? Was das Verständnis selbst angeht, herrscht zumeist – unter Bezug auf Bertalanffy – Einigkeit in den Erziehungswissenschaften: „A system can be defined as a complex of interacting elements. Interaction means that elements, *p*, stand in relations, *R*, so that the behavior of an element *p* in *R* is different from its behavior in another relation, *R*“ (Bertalanffy 1969: 55f). Elemente, verstanden als Individuen, woraus Systeme bestehen, interagieren und haben eine bestimmte Art der Beziehung, was ein gewisses (Schüler*innen)Handeln (z.B. im System „Französischunterricht“) mit sich bringt. In anderen Systemen (hier: im System der *simulation globale*) muss dieses Handeln jedoch nicht das gültige sein.

Fest-, aber gleichzeitig für die empirische Auseinandersetzung auch offen gehalten werden soll an dieser Stelle, dass Bourdieus, Latours und Luhmanns Theorien Relationsgeflechte (mit Latour gesprochen auch „Netzwerke“) zugrunde liegen. Es sind Theorien des sozialen Zusammenwirkens, wobei das Soziale nicht bereits vorliegt, sondern erst hervorgebracht werden muss – unter dem Wirken der körperlichen und materiellen Dimension und unter Bezugnahme auf Systemeingebundenheiten. Dies erscheint für die Fremdsprachenforschung relevant, weil hier oftmals von linear oder kausal gedachten Handlungen ausgegangen wird,

⁵ Die Literatur zur Systemtheorie ist am Göttinger Campus auf eine Vielzahl an Bereichsbibliotheken verteilt: Welche (Teil)Disziplinen wenden einen systemtheoretischen Blick an? Die Theorie scheint auch aufgrund dieser Beobachtung im Rahmen der Literaturrecherche für diesen Beitrag breit anwendbar.

die sich jedoch in der empirischen Rekonstruktion immer als komplexer erweisen. Daher besteht das Interesse darin, diese Komplexität direkt zum Bezugspunkt empirischer Interessen zu machen.

2.2 Handlungsorientierter Französischunterricht als performative Praxis

Perspektiven, die helfen, vor allem den körperfokussierten Nachvollzug schülerseitiger Sprachlernprozesse zu ermöglichen, zeigen unterrichtliches Geschehen als performativer Vollzug (z.B. Alkemeyer et al. 2015). Vor allem eine praxistheoretische Forschungsperspektive orientiert sich weniger an den Input- sowie Output-Leistungen der am Fremdsprachenunterricht Beteiligten, sondern an der Performativität des schulunterrichtlichen Geschehens und damit an seiner situativ-praktischen Durchführung. Zwei Begrifflichkeiten müssen an dieser Stelle für die empirische Auseinandersetzung erläutert werden: Praktiken und Performativität.

2.2.1 Praktiken

Ohne auf die verschiedenen Definitionen im weiten Feld der Praxistheorien genauer eingehen zu können, werden Praktiken mit Reckwitz (2003: 290) verstanden als „kleinste Einheit des Sozialen [...]. [Sie] besteht aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“. Vor allem Dingen wie Papier, Kleidungsstücke und Geräten wird zugeschrieben, in die Vollziehung von (Unterrichts)Praktiken involviert zu sein und sie sichtbar zu machen (Alkemeyer et al. 2015: 24). Für das Fach Englisch heben Kress et al. (2005: 13) hervor, dass „however powerful the regulatory frameworks that scaffold may be, they do not determine its nature – for this is not pre-established, but realized in practice“. Das Fach Englisch – und im Übertrag auch das Fach Französisch – existiert demnach nicht einfach, sondern wird erst in gewissen sozialen Praktiken hervorgebracht:

Es geht aus dieser Sicht um die Analyse der elementaren Praktiken, aus denen sich schulischer Unterricht zusammensetzt: Schreiben, Lesen, Zuhören, Zuschauen und Sprechen in unterschiedlichen Formaten. Diese Praktiken sind nicht zuletzt in ihrem Zusammenspiel mit unterschiedlichen „Medien“ und Artefakten zu untersuchen – vom Arbeitsblatt über das Lehrbuch bis hin zur Lern-Software. (Breidenstein 2006: 19)

Unterrichtliches Geschehen vollzieht sich dieser Perspektive nach auf miteinander verwobenen semiotischen (körperlichen, dinglichen und auch räumlichen) Ebenen und nicht ausschließlich auf einer sprachlichen (Pennycook 2017). Demnach entsteht auch Französisch(unterricht) und mit ihm die *simulation globale* erst durch eine Vielzahl an Praktiken, also dem Zusammenwirken von Sprache, Körpern, Dingen, Visualisierungen und Räumen (z.B. Schädlich 2021: 193ff). Die *simulation globale* als handlungsorientierter Französischunterricht im Kontext des fokussierten Lehrkräftebildungsprojekts wird so als ein Ort verstanden, an dem ‚Französisch‘ und ‚Unterricht‘ nicht einfach vermittelt, sondern vor allem (selbst) durch Praktiken gemacht werden (Schröter im Druck).

2.2.2 Performativität

Das Interesse der Studie richtet sich dabei vor allem auf das Zusammenspiel von körperlichen, sprachlichen, dinglichen, und räumlichen Praktiken und auf ihre performativen Eigenarten im Unterricht (Wulf & Zirfas

2014). In einem als performative Praxis verstandenen handlungsorientierten Französischunterricht geht es demnach um

die rituellen Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns, deren wirklichkeitskonstitutive Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, Macht und Kreativität [...]. Mit der Idee, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Sprach- und Handlungsvollzüge sowie Körperlichkeit und Materialität in den Mittelpunkt zu rücken, fokussiert der Blickwinkel des Performativen auf Oberflächen, Zitierungen, Rahmungen, Szenerien, Vollzügen, Ereignissen, mimetische Zirkulationsformen, Iterabilitäten, Präsentations- und Inszenierungspraktiken und Darstellungssituationen. (Klepacki & Zirfas 2013: 45f)

Im Zentrum steht, wie (Unterrichts)Wirklichkeit von den Lernenden (z.B. durch Symbolverwendungen) hervorgebracht und inszeniert wird. Auch geht es darum, wie Bedeutungen, die Handlungen antreiben, ausgedrückt werden, wie z.B. – metaphorisch ausgedrückt – getanzt wird.⁶ Auf methodischer Ebene gerät die situierte Performativität der unterrichtlichen Praktiken in den Blick und demnach die Frage, wie die *simulation globale*, die im Projekt „Inkorporierte Praktiken im handlungsorientierten Französischunterricht. Eine video-ethnographische Studie im Rahmen Globaler Simulationen“ als „handlungsorientierter Französischunterricht“ bezeichnet wird, im konkreten Tun hervorgebracht wird – und vor allem sichtbar gemacht werden kann. Dafür wird im folgenden Kapitel der Ansatz der Kamera-Ethnographie vorgestellt, der Praktiken auf einer Mikroebene des hier fokussierten handlungsorientierten Französischunterrichts fokussieren kann. Damit situiert sich die Studie im Kontext eines entstehenden Feldes einer Fremdsprachenforschung, die darüber nachdenkt, dass Fremdsprachunterricht nicht ohne die Berücksichtigung körperlicher, räumlicher und dinglicher Dimensionen gedacht und erforscht werden kann, und bearbeitet dieses Zusammenwirken empirisch und exemplarisch an einem Lehrkräftebildungsprojekt.

3. Kamera-Ethnographie als empirischer Zugang zum Gegenstand ‚Körperlichkeit‘: Filmen, schneiden und arrangieren, zeigen, diskutieren und reflektieren

Videographische Beobachtung verfolgt, wie auch nicht-videographische Beobachtung (etwa: teilnehmende Beobachtung), das Ziel Sichtbarkeit für Phänomene sozialer Praxis zu erzeugen, die verbalsprachliche Ausführungen der Handelnden selbst nicht zeigen können. Audio-visuelle Daten können darüber hinaus vor allem simultane Handlungen im kleinsten Detail verbildlichen. Laut Elisabeth Mohn, Kulturanthropologin und Begründerin der Kameraethnographie (2008: 61) ist die Kamera-Ethnographie „eine Forschungsmethode, bei der es nicht um nachträgliches Verfilmen zuvor erarbeiteter Inhalte geht, sondern um die Gestaltung der ethnographischen Verstehensprozesse und Beschreibungsversuche durch Kameragebrauch und Videoschnitt“. Es werden Blickpositionen erarbeitet und Fokussierungen hervorgebracht, die eine Kontrastierung von Praktiken und deren Vergleich ermöglichen. Die Kamera-Ethnographie steht demnach in Übereinstimmung mit den erarbeiteten, übergreifenden Relationierungen (vgl. Abschnitt 2.1), die als Gemeinsamkeit der Positionen Bourdieus, Latours und Luhmanns herausgestellt wurden, nimmt ebenfalls Relationierungen in den Blick und bringt diese gleichzeitig mit hervor. Mohn veranschaulicht in ihren als DVDs publizierten kamera-ethnographischen Studien (z.B. Amann & Mohn 2006) u.a. Praktiken des Schülerjobs

⁶ Dabei muss nicht unbedingt im wörtlichen Sinne getanzt werden. Vielmehr geht es um eigens hervorgebrachte Choreographien.

(Breidenstein 2006), die normalerweise im Kontext der Unterrichtsforschung gar nicht in den Blick genommen werden. Das Ziel ist das Sichtbarmachen sozialer Praktiken in verschiedenen Lernsituationen und schulunterrichtlichen Zusammenhängen. Im Einklang mit der kameraethnographischen Studie „Regel Bau Stelle – Wie wird Schule verbildlicht? Eine Studie im Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin“⁷ sind die audio-visuellen Veranschaulichungen, die im Rahmen des hier vorgestellten Dissertationsprojekts entstehen, jedoch „[...] nicht im klassischen Sinne „kamera-ethnographisch“: Sie beruhen weniger auf ethnographischer Blick- und Bildarbeit als vielmehr auf einer strukturierten Auswahl von Szenen aus einer Prozessdokumentation“ (Mohn & Hebenstreit-Müller 2010). Welchen Blick, den es bislang nicht gegeben hat, ermöglicht Kamera-Ethnographie nun auf Fremdsprachenunterricht? Vor allem ist zunächst (noch) unklar, was es zu sehen geben könnte:

Das Hinschauen gelingt aus dem Impuls, sich für etwas zu interessieren, den Dingen nachzuspüren, sie zu befragen. Auf professionelle Weise werden Wissen und Nicht-Wissen in einer Schwebelage gehalten, kann dabei etwas in den Blick geraten und in den Blick genommen werden. Diesem sich erst noch formenden Interesse „an etwas“ verleihen die gewählten Kamera-Einstellungen Gestalt. (Mohn 2013: 178)

Bei diesem Arbeitsprozess handelt es sich nicht um deutlich voneinander abgrenzbare Tätigkeiten der „Datenhervorbringung“ und „Analyse“, wird doch durch das ‚Aufbrechen‘ eines Zweiphasenmodells bei der Kamera-Ethnographie eine über verschiedene Phasen hinweg stattfindende stetige Blickarbeit (sprich: die unmittelbare Arbeit mit der Kamera im Feld sowie die unmittelbare, sich fortsetzende Beobachtungstätigkeit der aufgenommenen digitalen Feldnotizen) und damit Wissenshervorbringung initiiert (Mohn 2008: 67). Auch Breidenstein (2006: 24) zeigt, dass Mohns Arbeiten anschlussfähig an das sind, was die Unterrichtsethnographie verfolgt, erscheint ihm doch eine grundsätzliche Trennung der

„Auswertung“ von der „Erhebung“ (der Beobachtung und Protokollierung) [...] fragwürdig im ethnographischen Forschungsprozess. Denn die Analyse, die Entwicklung eines Verständnisses von der fremden Praxis, beginnt in der Situation der Beobachtung im Feld. Viele, und nicht unwesentliche analytische Ideen und Einsichten entstehen im Zuge der Beobachtung. (Breidenstein 2006: 24)

Bei der Kamera-Ethnographie geht es um ein zyklisches Vorgehen im Kontext der ethnographischen Forschungsstrategie. So entwickeln sich Sinn und auch vertiefende Forschungsfragen aus dem Prozess heraus. In fünf Phasen geht es um die Initiierung verschiedener Erkundungsprozesse:

1. Entwurf von Blickspuren mit der Kamera
2. Erprobung von Fokussierungen beim experimentellen Arrangement der Bilder
3. Dichtes Zeigen erarbeiteter Sichtweisen in Form audiovisueller Produkte
4. Rezeption des Gezeigten
5. Reflexion von Medialität, Methodologie, Gezeigtem und nicht Gezeigtem (Mohn 2008: 67)⁸

⁷ Die Einrichtungen des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin dienten bereits als Forschungsfeld verschiedener kameraethnographischer Studien. Diese Einrichtungen denken den Strang „Reformpädagogik“ mit und sind demnach auch für die Erforschung der *simulation globale* als reformpädagogisch orientierte Methode bedeutsam. Auf die Arbeiten der Autorin zu diesen Einrichtungen kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

⁸ In neueren Veröffentlichungen wird das Verfahren um eine weitere sechste Phase ergänzt, die einen Praxisübertag fokussiert: Welche Bedeutung haben die Erkenntnisse für die Praxis?

Die Kamera-Ethnograph*in zeichnet in der ersten Phase selektive Blicke und Bilder, ohne einen „flächendeckenden Dokumentationsanspruch“ (Mohn 2008) zu verfolgen. Mohn macht diese Selektivität der Kamera zum Prinzip der Forschung: Es geht nicht darum, Mitschnitte hervorzubringen, sondern Situationen von ausgewählten Standorten und Perspektiven aus zu erkunden und geradezu Bilder mit der Kamera zu zeichnen (vgl. dazu das Konzept des „caméra stylo“ in Mohn 2008). Nicht authentisches Dokumentieren und wissenschaftliche Distanznahme, sondern subjektive Verstehensversuche stehen im Mittelpunkt im Sinne der Ethnographie als „hochgradig subjektive[m] Konstruktionsprozess“ (Idel & Meseth 2018: 69).

Laut Mohn ist das soziale Geschehen in Anlehnung an Hirschauers (2001) Metapher der „Schweigsamkeit des Sozialen“ von einer Bilderlosigkeit des Sozialen beeinflusst, was bedeutet, dass die *wirkliche* Realität nicht aufgezeichnet werden kann. Allerdings ist die Kamera-Ethnographie in der Lage audio-visuelle Angebote, die sogenannten „Blickspuren“ oder „Blickschneisen“ (Mohn 2008: 62ff) vorzuschlagen. Die wissenschaftliche Arbeit setzt dann ein, wenn es um das Erkennen von Bildern geht (z.B. Lerner*innen-Praktiken im Rahmen der *simulation globale*, die an die Metapher des Schülerjobs erinnern, vgl. Grein & Vernal Schmidt 2020), da die Hervorbringung der Daten nicht nur im Kontext einer teilnehmenden Beobachtung „konsequent an die verstehende synästhetische Wahrnehmung der Ethnografen und Ethnografinnen gebunden“ (Meseth & Idel 2018: 69) ist. Vor allem basieren Beobachtungen „zu einem gewissen Anteil immer auch auf dem Vorwissen der Beobachtenden“ (Schramm & Schwab 2016: 141).

Nach der filmischen Erkundungsphase werden erste Versuche der Verknüpfung unternommen: Experimentelle Versuche von Fokussierungen und die Montage erfolgen in der zweiten Phase.⁹ Dafür werden die audio-visuellen Aufnahmen gesichtet, in digitale Ordner ein- und immer wieder umgeheftet sowie schließlich digital geschnitten und neu zusammengefügt, eventuell werden auch Szenen nachträglich gefilmt.¹⁰ Ohne Script, was Offenheit gegenüber dem erarbeiteten Datenmaterial garantiert, wird der Erkundungsprozess am „digitalen Schnittplatz“ (Mohn 2015: 190) fortgeführt und sich der Frage, was das Material mir sagen kann, gewidmet:

Im Zuge verschiedener analytischer Prozeduren des Kodierens, Sortierens und Sezierens verwandeln sie [die Feldnotizen – hier: die *audiovisuellen* Feldnotizen] sich in „Daten“, die die Beobachtungen im Feld „repräsentieren“ (vgl. Kalthoff 2003). So lässt sich der ethnographische Forschungsprozess als eine strategische Abfolge unterschiedlicher Verhältnisse zum „Dokument“-Charakter der eigenen Beobachtungen konzipieren (vgl. Mohn 2002). (Breidenstein 2006: 25)

Beim Schnitt geht es darum, relevante Sequenzen auszuwählen und zu extrahieren. Die Montage wiederum ermöglicht es, geschnittene Elemente nebeneinander zu stellen und zu verknüpfen. Sie begünstigt das Erkennen potentieller Zusammenhänge und Kontraste. Die oben herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten der soziologischen Ansätze stehen auch an dieser Stelle im Einklang mit der Kamera-Ethnographie, die das Zusammenwirken mithervorbringt (vgl. Abschnitt 2.1 und 3). Beide Arbeitsschritte sind als analytische Prozesse zu verstehen. Für Überlegungen zur Körperlichkeit Französischlernender kann die Kamera-ethnogra-

⁹ Hierbei handelt es sich um die aktuelle Hauptarbeitsphase der Autorin dieses Beitrags, wenn auch zeitgleich (Vor-)Arbeiten stattfinden, die laut dem Phasenmodell eher einer späteren Etappe zugeordnet werden (vgl. Fußnote 11).

¹⁰ Als ein Beispiel für nachträgliches Filmen fanden im Dezember 2020 sowie im Juli 2021 vor und in Anschluss an die *simulations globales* videographische Raumerkundungen im Göttinger Schülerlabor YLAB statt.

phische Perspektive durch ausgewählte und neu zusammengefügte Ausschnitte demnach „eine Fokussierung der Körperlichkeit pädagogischer Interaktion, der Materialität des Unterrichtsgeschehens und der Choreographie von Personen und Dingen im Klassenzimmer“ (Mohn & Breidenstein 2013: 5) anbieten.

Erst nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial¹¹ wird in die dritte Phase übergegangen, in der eine Art der Kommunikation der audio-visuellen Veranschaulichung vor einem ausgewählten Publikum gefunden werden muss. In der zweiten Phase ist mit Mohn gesprochen „schließlich etwas erarbeitet worden, was auch gezeigt werden soll und kann“ (Mohn 2008: 68). Diese Forschungstätigkeiten sind nicht per se abschließbar. Dies nimmt Mohn in ihr Verfahren auf und formuliert explizit nicht den Anspruch abgeschlossene Interpretationen vorzuschlagen, sondern mit Hilfe von „Wie-Fragen“ (vgl. Abschnitt 4) auch die ausgewählten Rezipient*innen anzuregen selbst die Fragen, die an Zusammenschnitte gestellt wurden, weiter zu denken und sogar neue Fragen zu stellen.¹² Hier werden neue Arten der Validierung (Validierung durch wen (z.B. Studierende, Referendar*innen, Fachseminarausbilder*innen, Fremdsprachenforschende)? Validierung vor welchen Ansprüchen?) möglich. Für die fremdsprachendidaktische Forschung erscheint dieses ständige Miteinbeziehen von unterschiedlichen Kontextualisierungen interessant, betrachtet das video-ethnographische Verfahren die Reaktionen der Betrachter*innen doch als erkenntnisbereichernd (Mohn, Hare, Vogelpohl & Wiesemann 2019) und schafft nach der Präsentation (Phase drei) für die Diskussion der audio-visuellen Veranschaulichung eine eigene, die vierte Phase.¹³ Eine gewisse Sicht auf das Geschehen und demnach z.B. auf Körper werden durch gewählte Ausschnitte gezeigt – und durch gewählte Schnitte auch nicht. Mit Mohn (2008: 83) ist „[d]ie Kunst des Sehens und Zeigens [...] immer auch eine des Weglassens und des Nichtzeigens“. Dieses Filmen und Aussparen sollen in der fünften und letzten Phase, „Reflexion von Medialität, Methodologie, Gezeigtem und nicht Gezeigtem“, von der Forscher*in selbst aufgearbeitet werden. Die eigene Involviertheit in den unterschiedlichen Arbeitsschritten soll kritisch betrachtet und eventuell verzerrende Faktoren sollen offengelegt werden.

4. Einblick in die Prozessdokumentation

In diesem Abschnitt wird die Arbeit mit zwei für diesen Beitrag probeweise herausgeschnittenen Bildern aus der Szene 00063¹⁴ (Klasse 10, Gymnasium) thematisiert, in denen Dinge eine bedeutende Rolle für wiederkehrende Körperpraktiken spielen. Dabei handelt es sich nicht um finale Ergebnisse, sondern um erste Schnittversuche im Rahmen des mehrphasigen Erkundungsprozesses.

Das Beispiel beruht auf der Entscheidung, sich für den Umgang mit Dingen (hier Papierschnipseln) zu interessieren. Wie gehen die Lernenden mit ihnen im Rahmen eines simulierten Kochkurses im Kontext der

¹¹ Auch weitere technische Erkundungen wie z.B. schnelles Abspielen der Aufnahmen finden in dieser Phase statt.

¹² Eine Idee ist hierfür eine wissenschaftliche Vorführung in Anlehnung an das kamera-ethnographische Projekt „Early childhood and smartphone. Familial interaction order, learning, and cooperation“ (2016-2019) (http://kamera-ethnographie.de/uploadfiles/documents/3110_110150_2018_INFO_Das_bist_Du.pdf) im Schülerlabor YLAB zu organisieren und mit den Beteiligten (Lehrkräfte, Studierende, Referendar*innen) sowie interessierten Kolleg*innen der Fremdsprachenforschung ins Gespräch zu kommen. Diese Abschlusspräsentation soll voraussichtlich im Jahr 2023 stattfinden.

¹³ Zwischenmaterialtests nacheinander abgespielter Szenenausschnitte mit ausgewählten Publiken wurden bereits im Februar 2021 in zwei Online-Sitzungen mit zwei Gruppen FLE- und Grundschullehrer*innen der Universität Aix-Marseille und im November 2021 im Göttinger Studienseminar mit Referendar*innen des Fachseminars Französisch organisiert und dokumentiert. Ich bedanke mich an dieser Stelle sehr herzlich für die Einladungen und (weitere) Zusammenarbeit bei Dr. Sandrine Eschenauer und StR' Anne Grünekle.

¹⁴ Alle Szenen behalten im Arbeitsprozess zunächst ihre ursprünglichen Aufnahmeummern.

simulation globale um?¹⁵ Mohn, die sich u.a. mit Papier im Klassenraum befasst, zeigt, dass Papier einen lohnenden Ausgangspunkt kamera-ethnographischer Filmarbeit in unterrichtlichen Zusammenhängen darstellt. Sie spricht davon, dass es helfen kann, „komplexe Situationen selektiv handhabbar zu machen“ (Mohn 2008: 63). In dieser Szene wird exemplarisch die Praktik des Rezeptlesens fokussiert. Mittels kamera-ethnographischer Filmarbeit werden Papierschnipsel fokussiert, „mit denen Räume als Schulräume und Menschen als Schülerinnen und Schüler erkennbar sind“ (Mohn & Amann 2006: 14). Dieses Material wird in dieser Szene einer doppelten Hinsicht gebraucht: Es ist für die Aktivität notwendig und wird von den Lernenden genutzt.

4.1 (Körper-/Lerner-)Kraken



Abbildung 1



Abbildung 2

In Abbildung 1 sehen sich drei Schüler*innen gemeinsam das in einzelnen Schnipseln vorliegende Rezept an (im Vordergrund des Bildes). Das Video wurde später probeweise mit weiteren *Stills* (Abbildung 2) aus dieser sowie anderen Szenen in eine Video-Reihe integriert. Diese Einzelbilder bieten verschiedene Kameraperspektiven an, die während der Erkundungsarbeiten (Phase eins) entstanden und die nach den situativ gestellten Wie-Fragen ausgewählt wurden. Diese Auswahl der *Stills* stellt bereits einen weiteren Schritt in Richtung einer analytischen Probe-Verdichtung dar: Indem die Einzelbilder von ihrer Zeitlichkeit und Tonspur gelöst werden, wird die Sozio-Materialität von Körperpraktiken in den Fokus gerückt.

In dieser Aufnahme wird pragmatisch gearbeitet, Rezeptlesen ist eine körperliche Aktivität. Dazu ist Lesen eine bekannte fremdsprachenunterrichtliche Tätigkeit. Um ein Rezept lesen zu können, muss der Körper in bestimmter Weise ausgerichtet und Blicke auf das zu Lesende gerichtet werden. Die auf dem Tisch ausgebreiteten Schnipsel erinnern an ein ‚echtes‘ Rezept, das als Teil der Aufgabe bewusst platziert und als ein Arbeitsauftrag und eine Aufforderung zu körperlichem Handeln verstanden werden kann. Die Haltungen der Lernenden sind dabei durchaus individuell, allerdings gleich einem Gebeugtsein, wodurch körperlicher Kontakt zu dem Geschriebenen hergestellt wird. Das Rezept ist in dieser Szene präsent als etwas, auf das die Lernenden körperlich und sprachlich Bezug nehmen: Sie verschieben und ordnen Einzelschritte und Zutaten, die als Papierschnipsel repräsentiert sind, wobei die Materialität des Papiers eine haptische greif-

¹⁵ Insgesamt wurden vier Kleingruppen in dieser Situation beobachtet.

und sichtbare Basis für das Gesprochene darstellt. Hier ist erkennbar, dass es sich um unterrichtliches Rezeptlesen handelt, das der eigentlichen Tätigkeit außerhalb der Aufgabe zwar ähnelt, aber nicht gleich ist, weil das Schieben und Ordnen hinzukommen. (Unterrichtliches) Rezeptlesen ist demnach ein Zusammenspiel verschiedener Haltungen, aber auch von Sinnen und Gesten ausgedrückt in spezifischen Körperpraktiken wie dem Senken des Kopfes. Diese gemeinsame Papiernutzung arrangiert alle Schüler*innen-Kochgruppen in unterschiedlich gestalteten Konstellationen. Dabei werden Dinge ‚als etwas‘ gehandhabt, wobei das System „Französischunterricht“ in Reibung mit dem außerunterrichtlichen System „Kochen“ gerät.¹⁶

Die drei hier fokussierten Schüler*innen erscheinen als eine kleine geschlossene Einheit, bei denen die Körper im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Ihre Körper stehen in engem physischem Kontakt und erinnern in dem stummen Video-*Still* durch ihre Miteinanderverschränkung an das Bild eines Kraken: Die drei Einzelschülerkörper erscheinen als Gesamtkörper mit gleichzeitig, nicht immer abgestimmten und eindeutig zuweisbaren Armen und Händen (Abbildung 1, 2) mit einem auf das Gleiche, die gemeinsamen Tätigkeiten des Lesens, Schiebens und Arrangierens, konzentrierenden Kopf (Abbildung 1). Körper und Blickachsen sind den Papierschnipseln zugewandt.¹⁷ Durch die Linse der ANT scheint Papier einen suggestierenden Charakter zu haben. Nicht zuletzt besteht der gesamte (bekannte) Fremdsprachenunterricht aus (sehr viel) Papier. Gleichzeitig werden durch den einen hier fokussierten simulierten Kochkurs Rahmenbedingungen (von den Studierenden) vorgegeben, die erkannt werden müssen und auf die reagiert werden muss. Wie wird die Situation gehandhabt? Wie positionieren sie sich im Verhältnis zu sich und anderen? Eine Strategie ist es, mit einer Hauptfigur zu agieren, da die drei Schüler*innen verschiedene Rollen spielen. Die Hauptfigur mit dem Hauptarm befindet sich am linken Rand. Die Ethnografin betrachtet die Szene mit ihrer Kamera von einer seitlichen Position aus und verleiht dem Bild dadurch Plastizität, wodurch die Metapher überhaupt erkennbar wird. Die Figur des Kraken erweist sich als ein wiederkehrendes Phänomen, jedoch herrscht häufig Skepsis gegenüber dem Einsatz von metaphorischen Bildern in der Forschung (Schmitt 2017). Skepsis gegenüber metaphorischen Bildern zu haben, bedeutet jedoch nicht, dass Metaphern für die (Fremdsprachen)Forschung problematisch wären. Ganz im Gegenteil sind Metaphern weit verbreitet, jedoch bislang eher als Unterrichtsgegenstand (Koch 2013) denn als heuristisches Mittel (Grein & Vernal Schmidt 2020). Metaphern als Darstellungs- und Erkenntniswerkzeug können jedoch Dinge sichtbar machen. Auch den (Schüler*innen)Habitus (vgl. Abschnitt 2.1; Vanderbeke 2019) als Metapher zu verstehen, lässt die Frage zu, welche Unterrichtspraktiken von den Lernenden gezeigt und über die Schulgrenzen hinausgetragen, jedoch weiterhin in schulunterrichtlichen Zusammenhängen aktualisiert werden.¹⁸ Für die ethnographische Forschungsstrategie erscheint es kennzeichnend, vor allem die hervorgebrachten Kategorien noch zu metaphorisieren, verleihen Metaphern doch analytische Antriebskraft (vgl. ‚Raum‘ als gewählte Analyse-kategorie in Purkarthofer 2016).

Ob entstandene Bilder wie der (Körper-/Lerner-)Kraken und weitere Bedeutungsketten schließlich leistungsfähig sind, ist abhängig von ihrer Einschlägigkeit (z.B. ‚Schülerjob‘ Breidenstein 2006) und von einem Verständnis der Erkenntnisse, die über die Metaphern selbst hinauszeigen (Lakoff & Johnson 1980; Phase

¹⁶ Das Zusammenspiel verschiedener Umwelten kann an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden. Im Datenmaterial ist grundsätzlich eine Vielzahl an weiteren Systemen erkennbar.

¹⁷ Laut der Autorin erscheint die Szene in ‚bewegter‘ Videoform jedoch noch überzeugender, wird doch gerade an dieser Stelle ein Repräsentationsproblem sichtbar, dass sich vor allem in Verkürzungen durch das Herauslösen aus der ‚bewegten‘ Struktur niederschlägt (vgl. Fazit).

¹⁸ Diese Überlegung erscheint zentral, sie kann im Rahmen dieses Textes jedoch nicht weiterverfolgt werden.

vier des kamera-ethnographischen Verfahrens).¹⁹ Allerdings soll die hier vorgestellte Metapher der (Körper-/Lerner-)Krake nicht zur Behauptung führen, die Lernenden seien Kraken, sondern zur Aufforderung die hervorgebrachten kamera-ethnographischen Bilder hinsichtlich der verschiedenen Lesbarkeiten wahrzunehmen, zu diskutieren und zu reflektieren. Im hier interessierenden Kontext bringen die Französischlernenden ihr System (sprich: das System „Französischunterricht“) mit in das Göttinger Schülerlabor YLAB. Dort bleibt es nicht gleich, sondern es verändert sich (etwa: die Lehrkraft erhält eine andere Rolle, Benotungen entfallen). Bereits im Klassenraum, im Rahmen der projektgebundenen Vorbereitungen, beginnt die Verschiebung bzw. Entkopplung als Systemübergang. Das System „Französischunterricht“ scheint das System *simulation globale* bei gleichzeitiger Überlappung zu bestimmen. Dabei gibt es jedoch keine Kausalität: zwar ist die Wahrscheinlichkeit der Wiederholung von Praktiken im entstehenden Überlappungsraum gegeben, aber nicht *wie* sich diese Wiederholung vollzieht und *was* sie auszeichnet.²⁰ Vielmehr ist sie von Zufälligkeit bestimmt. Durch die Linse der Systemtheorie wird ein Verstärken von Relationen in einem „aneinanderkleben“ und „sich überlappen“ sichtbar: Die Lernenden lernen sich noch einmal auf eine andere Art kennen, tragen darüber hinaus eine Schürze und erledigen andere Aufgaben, während ‚neue‘ Regeln gelten. In der Körperkrake wird diese (System)Überlappung gar verkörperlicht. Demnach produzieren Kamera-Ethnograph*innen Bilder, die Choreographien von Praktiken sichtbar machen. Auf diese Weise können Phänomene wahrnehmbar werden – oder vielleicht sogar unerwartet neue Phänomene entdeckt werden. Ausgewählt und zu Video-*Stills* bearbeitet werden erste Zwischenergebnisse dieser Kameraarbeit zu Bausteinen für die weitere Schnitt- und Montagearbeit.

4.2 Diskussion

Die in der Szene relevant gemachten Praktiken beinhalten Aspekte der Kommunikation, die nicht immer als „Französisch“ angesehen werden, einschließlich Körperarbeit, und bieten es als etwas an, das unabhängig von Entwürfen der Französischdidaktik hervorgebracht wird. Diese Körperlichkeit und Materialität des handlungsorientierten Französischunterrichts, die u.a. in Praktiken des Rezeptlesens hervorgebracht wird, verdeutlicht Französisch(Unterricht) und damit die *simulation globale* als etwas, das angefasst, geändert und beeinflusst werden kann. Vor allem führt diese Analysearbeit den Blick zunächst weg von der Frage, ob die Studierenden fremdsprachendidaktische Konzepte angemessen ausführen (z.B. *Scaffolding* bieten) oder eine ‚bessere‘ *simulation globale* hätten vorbereiten können.²¹ Hingegen wird der Blick auf die Frage gelenkt, wie – im Sinne De Certeaus (1988: 110) – die Lernenden „mit dem Terrain fertigwerden, das [ihnen] so vorgegeben wird, wie es das Gesetz einer fremden Gewalt organisiert“. Es geht im wahrsten Sinne um den Umgang mit Unvorhergesehenem (vgl. Abschnitt 4.1), was auch dazu führen kann, „dass die Praktik [hier: Rezeptlesen] misslingt oder zu misslingen droht, dass sie modifiziert oder gewechselt werden kann oder muss“ (Reckwitz 2003: 295). Der hohe performative Anspruch, den die *simulation globale* an die Lernenden und Studierenden stellt, schlägt sich auf beiden Seiten auch in Umdeutungen und gar Verfehlungen z.B. zum Zwecke eigener Interaktions- und Irritationsabsichten nieder.²² Insbesondere schafft jede der im Rahmen der Studie beobachteten Einzelsimulation zwischen 2020 und 2021 eigene Systemüberlappungen.

¹⁹ Vor allem befreit die Verwendung metaphorischer Bilder nicht von Erklärungspflichten. Dies kann an dieser Stelle jedoch nicht geleistet werden (Schröter in Vorbereitung).

²⁰ Auf den der Studie zugrundeliegenden Wiederholungs-Begriff kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

²¹ Wofür genau diese Beobachtungen für die Fremdsprachendidaktik interessant sein können, kann im Rahmen dieses Beitrags nur in verkürzter Form im Fazit weiter angedeutet werden.

²² Auf beobachtete Umdeutungen und Verfehlungen kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

5. Fazit

In diesem Beitrag wurde kamera-ethnographische Forschung thematisiert, die die körperlich-sozio-materiellen Aspekte des Simulationsgeschehens eines handlungsorientierten Französischunterrichts in den Mittelpunkt rückt. Ein Kochrezept stand im Interesse der Beobachtungen. Anhand eines Einblicks in das Projekt „Inkorporierte Praktiken im handlungsorientierten Französischunterricht. Eine video-ethnographische Studie im Rahmen Globaler Simulationen“ wurde beispielhaft gezeigt, wie durch Körperpraktiken Französisch(unterricht) gemacht wird. Das Anliegen des Projekts ist es, die konstitutive Rolle des Körpers und der Dinge, die häufig unbeachtet bleibt, mittels Kamera-Ethnographie sichtbar zu machen, da Praktiken wie das Schieben von oder Sich-neigen über Papierschnipsel den Rahmen des mittels Verbaltranskripten Explizierbaren ‚sprengen‘. Als didaktische Frage drängt sich „Was wird durch diese Körperpraktiken gelernt oder anders gemacht?“ immer wieder auf. Kann diese Frage vor dem Hintergrund der Zielsetzung des vorliegenden Beitrags nur zum Teil aufgegriffen werden, so soll jedoch deutlich gemacht werden, dass durch sie das stetige Einspielen von fachdidaktischen Normen bzw. Kategorien (Welcher Lern- und Unterrichtsbegriff ist im Rahmen einer *simulation globale* von Bedeutung?; Mertens 2017; Hallet, Königs & Martinez 2020) einen zentralen Arbeitsfokus darstellt.

Ein Gewinn für die Fremdsprachenforschung ist vor allem die Verrückung des Blicks auf die Praktiken auf der Mikroebene (vgl. Tesch 2018). Sie sind an der Hervorbringung von Französischunterricht beteiligt, weshalb der Blick auf situative Mikropraktiken der Lernenden und der Studierenden zwingend nötig zu sein scheint, um zu fassen, was etwa in einer von Französischlehramtsstudierenden organisierten *simulation globale* geschieht. Ihre Untersuchung führt zu Erkenntnissen über die grundsätzliche Körperlichkeit und Materialität des schulischen Geschehens, bzw. wie es von Körpern und Dingen bestimmt wird. Kamera-Ethnographie verdeutlicht, dass Körper in unterrichtlichen Zusammenhängen mehr tun als Wissens- und Informationsträger zu sein (vgl. Einleitung und das Sinnbild des (Körper-/Lerner-)Kraken).

Ein weiterer Mehrwert des vorgestellten Verfahrens ist die Einladung an die Betrachter*innen (wie hier erprobt mit Referendar*innen und Studierenden, vgl. Fußnote 11), den analytischen Blick auf Praktiken zu richten, die zunächst zu gewöhnlich und deshalb in der Konsequenz wiederum ungewöhnlich erscheinen. Hier entstehen neue Fragen bezüglich Wissenshervorbringungsprozessen, die durch Methoden wie die Kamera-Ethnographie neue Wege der Erforschung, Kommunikation und Verzahnung unterschiedlicher Ausbildungsebenen eröffnen können.

Drittens werden in der *scientific community* zunehmend digitale Texte publiziert (z.B. in e-Journals). Bislang handelt es sich in der Regel zumeist um PDF-Transferate gedruckter Aufsätze und Bücher. Multimodale und interaktive Forschungsarbeiten bzw. Dissertationen (z.B. für Smartphones oder Tablets) stehen für die Fremdsprachenforschung noch aus (vgl. Darstellungsmöglichkeiten in anderen Disziplinen wie der Musikwissenschaft, wo Tonbeispiele eingebettet sind und beim Lesen durch Verlinkung angehört werden können. Ähnliches wäre für Videoszenen denkbar). Zeitgemäße digitale Darstellungsoptionen vorzuschlagen und zu erproben bleibt ein Desiderat der Fremdsprachenforschung (vgl. das genannte Problem in Fußnote 16). Gerade ein materiell-räumlicher Zugang zum Körper betont die Notwendigkeit digitaler Kommunikations- und Darstellungsformen.

Abschließend soll hervorgehoben werden, dass Methodenergänzungen die Fremdsprachenforschung auf eine neue Stufe bringen: Sie gewinnt einen übergreifenden Anwendungsbereich, indem sie eine weit über

die Weitererschließung des Gegenstandsbereichs Körperlichkeit hinausführende Forschungsperspektive gewinnt. Eben dies verspricht die Kamera-Ethnographie. Ihre Anstöße fordern die Fremdsprachenforschung heraus, ausgehend von etablierteren Verfahren einen weiteren Zugang zur Dynamik (sozialer) Lehr-Lern-Prozesse zu schaffen. Disziplinen wie die Fremdsprachenforschung können von der visuellen Anthropologie diese fruchtbare Praxis (etwa die Art des Beobachtens) lernen.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas; Kalthoff, Herbert & Rieger-Ladich, Markus (2015). *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Amann, Klaus & Mohn, Bina Elisabeth (1998). Forschung mit der Kamera. *Anthropolitan: Visuelle Anthropologie. Mitteilungsheft der GeFKA*, 6, S. 4-20.
- Amann, Klaus & Mohn, Bina Elisabeth (2006). *Lernkörper – kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob*. Göttingen: IWF Wissen und Medien.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Stuttgart: UTB.
- Bonnet, Andreas (2020). Die notwendige Zumutung der Komplexität und welche Früchte sie trägt: Prinzipien, Gegenstände und ausgewählte Befunde Rekonstruktiver Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 1, S. 4-18.
- Bourdieu, Pierre (1970). Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: ders.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S. 125-158). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhnisch, Lothar (2012). Systemtheorie. In: Klaus-Peter Horn & Heidemarie Kemnitz & Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE Band 3: Phänomenologische Pädagogik – Zypem* (S. 291-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bertalanffy, Ludwig von (1969). *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. New York: Braziller.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Debyser, Francis & Yaiche, Francis (1996). *L'immeuble*. Paris: Hachette.
- De Certeau, Michael (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Grein, Matthias & Vernal Schmidt, Janina (2020). Der *Schülerjob* im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1, S. 19-38.

- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. & Martinez, Hélène (Hrsg.) (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer/Klett.
- Hirschauer, Stefan (2001). Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), S. 429-451.
- Hörning, Karl (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Karl Hörning & Julia Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 19-39). Bielefeld: transcript.
- Idel, Till-Sebastian & Meseth, Wolfgang (2018). Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Matthias Proske & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten, beschreiben, rekonstruieren* (S. 63-84). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kalthoff, Herbert (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(1), S. 70-90.
- Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2013). Die Performativität der Dinge. Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), S. 43-57.
- Koch, Corinna (2013). *Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kress, Gunther; Jewitt, Carey; Bourne, Jill; Franks, Anton; Hardcastle, John; Jones, Ken & Reid, Euan (2005). *English in Urban Classrooms: A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, Bruno (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McGilchrist, Felicitas (2018). Medialität. Zur Performativität des Schulbuchs. In: Matthias Proske & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 281-298). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mertens, Jürgen (2017). Simulation Globale. In: Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 304-305). Stuttgart: Metzler.
- Mohn, Bina Elisabeth (2006). Permanent Work on Gazes: Video Ethnography as an Alternative Methodology. In: Hubert Knoblauch; Jürgen Raab; Bernt Schnettler & Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (S. 173-180). Berlin: Peter Lang.
- Mohn, Bina Elisabeth (2007). Kamera-Ethnographie: Vom Blickentwurf zur Denkbewegung. In: Gabriele Brandstetter & Gabriele Klein (Hrsg.), *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Sacred du Printemps“* (S. 173-194). Bielefeld: transcript.

- Mohn, Bina Elisabeth (2008). Die Kunst des dichten Zeigens: Aus der Praxis kamera-ethnographischer Blickentwürfe. In: Beate Binder; Dagmar Neuland-Kitzerow & Karoline Noack (Hrsg.), *Kunst und Ethnographie: Zum Verhältnis von visueller Kultur und ethnographischem Arbeiten*. Berliner Blätter 46 (S. 61-72). Berlin: LIT Verlag.
- Mohn, Bina Elisabeth Hebenstreit-Müller & Sabine (2010). *Begleitheft „Regel Bau Stelle – Wie wird Schule verbildlicht? Kamera-Ethnographische Studien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin“*, DVD, 8 Videos.
- Mohn, Bina Elisabeth (2013). Differenzen zeigender Ethnographie. In: Bernt Schnettler & Alejandro Baer, (Hrsg.), Themenheft Visuelle Soziologie. *Soziale Welt*, 1-2, S. 171-189.
- Mohn, Bina Elisabeth & Breidenstein, Georg (2013). *Arbeitswelten in der Grundschule. Praktiken der Individualisierung von Unterricht*. Göttingen: Institut für Visuelle Ethnographie.
- Mohn, Bina Elisabeth (2015). Kamera-Ethnografie: Vom Blickentwurf zur Denkbewegung. In: Gabriele Brandstetter & Gabriele Klein (Hrsg.), *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Sacre du Printemps“* (S. 209-230). Bielefeld: transcript (2. Auflage).
- Mohn, Bina Elisabeth; Hare, Pip; Vogelpohl, Astrid & Wiesemann, Jutta (2019). Cooperation and Difference. Camera Ethnography in the Research Project ‘Early Childhood and Smartphone’. *Media in Action. Interdisciplinary Journal on Cooperative Media*, 1(1), S. 81-104.
- Pennycook, Alastair (2017). Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), S. 269-282.
- Purkarthofer, Judith (2016). *Sprachort Schule: Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Karl Hörning & Julia Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 40-54). Bielefeld: transcript.
- Schatzki, Theodore R. (1996). *Social Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schädlich, Birgit (2021). Sprache(n) im Unterricht beobachten: Auf dem Weg zu einer *Grounded Theory* mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(2), S. 181-202.
- Schmitt, Rudolf (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröter, Laura-Joanna (in Vorbereitung). *Inkorporierte Praktiken im handlungsorientierten Französischunterricht. Eine Video-Ethnographische Studie im Rahmen Globaler Simulationen*. Dissertation. Universität Göttingen.
- Schröter, Laura-Joanna (im Druck). (Sprachliche) Anteile des Lehr-Lern-Geschehens zugänglich machen – Ein Kommentar zu ethnographischen Beobachtungen des Französischunterrichts In: Claudia Kuttner & Stephan Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (ohne Seite). Wiesbaden: Springer VS.

- Schröter, Laura-Joanna (2022). Forschendes Lernen und Förderung von Mehrsprachigkeit im Rahmen einer *simulation globale* im Lehramtsstudium Französisch. In: Corinna Koch & Michaela Rückl (Hrsg.), *Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht* (S. 175-190). Stuttgart: Ibidem.
- Schramm, Karen & Schwab, Götz (2016). Beobachtung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 141-154). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sippel, Vera (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale: Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen*. Tübingen. Narr.
- Sprengr, Cathrin & Surkamp, Carola (2020). Lehren, Lernen und Forschen im Schülerlabor. Zum Einsatz digitaler Medien im Rahmen einer von Studierenden durchgeführten Globalen Simulation im Fach Englisch. In: Daniela Elsner & Heike Niesen & Britta Viebrock (Hrsg.), *Hochschulbre digital gestalten in der (fremd-) sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben* (S. 37-54). Tübingen: Narr.
- Surkamp, Carola (2008). Simulationen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42, S. 12-13.
- Ströbel, Lisa (2021). Der Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion: Zur Rekonstruktion der formalen Bildkomposition im Französischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 2, S. 74-94.
- Tesch, Bernd (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29(1), S. 51-72.
- Vanderbeke, Marie (2019). *Authentisierungsprozesse und die Nutzung Fremdsprachlicher «Affordances» in Bilingualen Schülerlaborprojekten. Eine qualitative Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2014). Performativität. In: Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 515-526). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnenangaben

Laura-Joanna Schröter, Zur kamera-ethnographischen Erforschung von Körperlichkeit im handlungsorientierten Französischunterricht, Georg-August-Universität Göttingen

Lehrkräftebildung, rekonstruktive Forschung