

Hackl, Bernd

Der Körper als Unterrichtsmittel. Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis

Pädagogische Korrespondenz (2017) 56, S. 69-87



Quellenangabe/ Reference:

Hackl, Bernd: Der Körper als Unterrichtsmittel. Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2017) 56, S. 69-87 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205754 - DOI: 10.25656/01:20575

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205754>

<https://doi.org/10.25656/01:20575>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 56

HERBST 2017

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 56

HERBST 2017

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2017 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **IN MEMORIAM**
Adrian Oeser
Irmgard Heydorn
- 6 *Jan Koneffke*
Dem Tod zu widerstehen
- 8 **NACHZULESEN**
Irmgard Heydorn
Minna Specht – ein Leben im Dienst der Erziehung des Menschen
- 18 **REFORMKRITIK**
Mario Gerwig
Die vergessenen Anfänge der Standardbewegung
Über die Notwendigkeit einer Reanimation pädagogischer Motive
- 37 **REFORMRÜCKSCHLAG**
Anne Kirschner/Hans-Bernhard Petermann
Zur „Philosophie“ einer Ethik ohne Philosophie
Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016
- 64 **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**
Karl-Heinz Dammer/Sieglinde Jornitz
Nackte Tatsachen der empirischen Bildungsforschung
- 69 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Bernd Hackl
Der Körper als Unterrichtsmittel
Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis
- 88 **AUS DER FREMDE**
Dirk Tänzler
Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft

Bernd Hackl

Der Körper als Unterrichtsmittel

Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis

Der sozialwissenschaftliche Blick auf das Performative hat die Schule erreicht: Die Körper, Räume und Artefakte des Unterrichtsbetriebs, seine sinnlich-unmittelbar wirksamen Interaktionen, seine in der Dimension der Zeit sich entfaltenden Inszenierungsstrategien etc. rücken ins Zentrum des Interesses und werden auf ihr bislang unauffällig gebliebenes Wirken hin untersucht (vgl. nur etwa: Langer 2008; Egger/Hackl 2010; Schmitt 2011; Wulf u.a. 2011; Dressler/Klie/Kumlehn 2012; Falkenberg 2013; Alkemeyer/Kalthoff/Rieger-Ladich 2015). Ich verzichte hier auf eine ausführlichere Darstellung der einzelnen Positionen und Forschungsergebnisse und verweise auf jüngst andernorts vorgelegte Überblicksdarstellungen (Hackl 2015, 2017b; Hackl/Stifter i.Dr.). Die folgenden Überlegungen und Fallbeispiele verstehen sich als Beitrag zu dieser Fokussierung. Sie entstammen einem Forschungsprojekt zum Thema Körperkommunikation im Unterricht, das an der Universität Graz durchgeführt wird. Seine leitende Forschungsfrage lautet: Welche didaktische Funktion kommt im Kontext der Durchführung von Unterricht dem körperlichen Ausdrucksgeschehen zu? Zu den zentralen Prämissen des Projekts zählt also, die beobachtete Körperkommunikation unter einem dezidiert *pädagogischen* Blickwinkel zu untersuchen.

Den Ausgangspunkt der Projektarbeit bilden Unterrichtsstunden, die videografisch aufgezeichnet und durch ein Forschungsteam (i.w. in erster Person Plural angesprochen) zunächst in Form von Fallstudien ausgewertet werden. Die (vor allem auf die Lehrenden gerichteten) Videoaufzeichnungen der Unterrichtseinheiten werden dazu in Standbilder zerlegt und die kommunikativen Bedeutungen der körperlichen Ausdrucksdetails vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Funktionsbestimmung (deren Eckpfeiler ich im Weiteren überblicksartig skizzieren werde) in ihrer räumlichen und zeitlichen Entfaltung interpretiert (zu unserem Verständnis der hermeneutischen Rekonstruktion körperlicher Ausdrucksgestalten vgl. Hackl 2014a). Aus der vergleichenden Betrachtung der Fälle leiten wir dann verallgemeinernde Einsichten in die basalen Elemente, Konstellationen und Verlaufsformen der unterrichtlichen Körperkommunikation ab (vgl. etwa Hackl/Hummel 2012; Hummel 2015). Im Vordergrund der Untersuchung stehen dabei nicht die bei den Heranwachsenden *faktisch ausgelösten* Wirkungen des Unterrichtens, sondern die ihm entspringenden Bedeutungskonstellationen, die solche Wirkungen *nahelegen*, indem sie bestimmte sinnhafte Anschlüsse eröffnen, nicht jedoch mechanisch determinieren.

Als eine unserer zentralen Herausforderungen betrachten wir den Versuch zu vermeiden, Vorannahmen über die untersuchten empirischen Gegebenheiten unhinterfragt in den Forschungsprozess hineinzutragen, zu einem empirisch nicht gedeckten Filter unserer Beobachtung werden zu lassen oder gar tautologisch als empirische Erkenntnis zu behandeln. Dessen ungeachtet sind unsere Beobachtungen und Interpretationen unvermeidlich (etwa schon durch die Absicht, sie unter spezifisch pädagogischem Blickwinkel durchzuführen) von unserem theoretischen Selbstverständnis geprägt. Wir betrachten dies jedoch nicht als Mangel, sondern als Eigenheit jeder seriösen Forschungstätigkeit und versuchen, sachlich problematischen Vorentscheidungen durch eine möglichst offene selbstreflexive Haltung entgegenzuwirken. Ich habe diesen Zugang an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (Hackl 2012).

I

Unterricht zwischen pädagogischer Authentizität und institutionell oktroyiertem Double-Bind

Betrachtet man Unterricht unter einem performativen Blickwinkel, so rückt die Frage in den Vordergrund, durch welche Realisierungspraktiken er in den konkreten unterrichtlichen Handlungssituationen umgesetzt wird. Offensichtlich ist zunächst, dass die im Zuge des Unterrichtens an die Heranwachsenden gerichteten sprachlichen Ausführungen unablässig von einer komplexen Flut an körperlichen Zusatzereignissen begleitet werden. Die genaue Rekonstruktion erweist nun, dass diese mit jenen in einem komplexen sinnhaften Zusammenhang stehen, sie etwa rahmen, unterstützen und kommentieren. Dies trifft auch auf solche zu, die auf den ersten Blick wie unmotivierte und überflüssige persönliche Schrullen erscheinen, wie etwa häufiges Räuspern oder das ‚Herumwedeln‘ mit den Händen, oder funktional unverzichtbare motorische Operationen darstellen, wie das Umblättern einer Buchseite, das Stützen während einer gymnastischen Übung oder das Schwenken einer Epruvette. Sie gewinnen mindestens schon dadurch eine expressive Bedeutung, dass ihre konkrete Gestalt unvermeidlich jene sinnlich-direkt präsente Lern- und Handlungssituation mit bestimmt, in der die Heranwachsenden sich orientieren und bewegen müssen.

Als eine erste allgemeine Aussage aus unserer bisherigen Arbeit lässt sich nun resümieren, dass die wichtigste Funktion der untersuchten nonverbalen Kommunikation in der Beglaubigung dessen besteht, was man die didaktische Integrität des Unterrichts nennen könnte. Die körperliche Performanz der Lehrenden trägt wesentlich dazu bei, den Lernenden die didaktische Praxis auch für diese sinnvoll erscheinen zu lassen. Dabei sind es nicht bloß die ‚pädagogischen Absichten‘, die hier authentisch (oder fragwürdig) präsentiert werden, sondern die Gesamtheit der im Unterricht sich stellenden propositionalen, normativen und ästhetischen Geltungsfragen. Die Art und Weise seiner körperlichen Realisierung vermittelt einen spontanen Eindruck davon, ob man im Lernen ernst genommen, unterstützt und in seinen Ambitionen anerkannt wird,

was man lernen sollte, ob dieses Lernen seine Anstrengung lohnt oder wie man konkret an die im Unterricht vorgeführte Sache lernend herangehen kann. In diesem Sinne steht und fällt jeder Unterricht also mit seiner körperlichen Inszenierung.

Der zuletzt gewählte Terminus ‚Inszenierung‘ markiert eine – wenn auch begrenzte – Analogie zum literarischen Bühnenstück, welche dem performativen Zugang auffällig werden kann: die Protagonisten von Unterricht und Bühnenstück müssen ihre Aufgabe in physischer Präsenz und Interaktion erfüllen, ein vorab schwer kalkulierbares Publikum gewinnen und dabei die Bedingung eines vorgegebenen knappen Zeitrahmens erfüllen. Beide können ihre Ziele nur erreichen, indem sie ihr Publikum überzeugen und sind daher darauf verwiesen, die Dramaturgie ihrer Intervention glaubwürdig anzulegen. Genau dies materialisiert sich nirgends klarer als im körperlichen Ausdruck, welcher in beiden Genres eine vergleichbar ‚kurzschlüssige‘ Kommunikation mit den Adressaten hervorruft, die unter dem Anspruch von Authentizität, Gediegenheit und Anerkennungswürdigkeit steht.

Worin besteht nun die *pädagogische* Funktion dieser Inszenierung? Um die Vielfalt der von Lehrenden empirisch vollzogenen körperlichen Aktivitäten auf ihre didaktische Spezifik hin zu erfassen, untersuchen wir, ob bzw. in welcher Weise sie sich als Realisierung (mindestens) einer von vier notwendigen *Funktionsaspekten des schulischen Unterrichts* verstehen lassen, deren Verallgemeinerung wir in Anknüpfung an klassisch didaktische wie auch kompatible lernpsychologische Überlegungen vorgenommen haben. Es sind dies: 1. eine entspannte Situierung des Lernprozesses, 2. die Integration der Lernenden in eine kooperative schulische Alltagspraxis, 3. die Problematisierung etablierter sachbezogener Haltungen, Überzeugungen und Wissensbestände der Lernenden und 4. die partizipative Demonstration des Einsatzes von problembewältigendem Wissen und Können. Jeder der vier Aspekte verweist unmittelbar auf jeden anderen und bildet eine unterstützende Bedingung möglichen Lernens. So kann das notwendige imitierende Probieren (4. Aspekt) in einem entlasteten Kontext (1. Aspekt), im Rahmen einer kooperativen Alltagspraxis (2. Aspekt) und inhaltlich orientiert und motiviert durch sachbezogene Problematisierungen (3. Aspekt) stattfinden. Diese Systematik betrifft ganz besonders auch die körperlichen Ausdrucksgestalten. Die meisten von ihnen lassen sich zur Rekonstruktion ihrer Funktion im Unterrichtsgeschehen schwerpunktmäßig einer der vier Funktionen zuordnen, enthalten jedoch auch immer mehr oder weniger ausgeprägte Referenzen auf alle anderen.

Diese Charakterisierung der vier Funktionsaspekte orientiert sich zunächst an einer von den Akteuren mindestens implizit verfolgten Idealnorm eines gelingenden Unterrichts. In der öffentlichen Schule herrschen jedoch Bedingungen vor, die deren Verwirklichung nur aspektweise, in Ansätzen oder über beschränkte Zeiträume hinweg möglich machen. Überall dort, wo in der Schule durch ihre aktuelle institutionelle Verfassung die expansive Logik der Stimulierung und Unterstützung von Bildungsbewegungen blockiert ist, tritt die restriktive Logik einer zwanghaften Erfüllung formaler Anforderungen an ihre

Stelle. Dieses Syndrom führen wir auf einen der Schule unter den obwaltenden gesellschaftlichen Bedingungen grundsätzlich vorgegebenen Widerspruch zwischen pädagogischem Arbeitsbündnis und intergenerationellem Instrumentalisierungsverhältnis zurück und verstehen ihn in Anschluss an Jürgen Habermas als Resultat der von ihm beschriebenen Kolonialisierung der Lebenswelt. Ökonomie und Politik würden in die Lebenswelt eindringen, „wie Kolonialherren in eine Stammesgesellschaft“ (Habermas 1981, S. 522) und sie gewaltsam an ihre systemische Logik assimilieren. Ausdrücklich erwähnt Habermas auch die Institution Schule als Beispiel dieser historischen Entwicklung (ebd., S. 540ff.). Das Konzept bietet u.E. eine überzeugende Erklärung für die beobachtbare Unvereinbarkeit zwischen den (sich systemisch-zweckrational ausweisenden) *ökonomischen* und *politischen* Ansprüchen der Gesellschaft an das Schulsystem, die darin bestehen, verbindliche Vorentscheidungen über die Lernbiografien der Heranwachsenden festzulegen und dem (sich lebensweltlich-rational legitimierenden) *pädagogischen* Anspruch, diese Lernbiografien im Sinne eines ‚sich negierenden Gewaltverhältnisses‘ (Benner 1996, 187ff.) normativ offen zu halten (ähnlich argumentiert Helsper 1996; vgl. dazu auch Hackl 2014b, 2017a).

Vor diesem Hintergrund können die unterrichtlichen Handlungsstrategien keineswegs beliebig gewählt werden. Die Widersprüchlichkeit der verbindlich vorgegebenen Ansprüche verbietet es gleichermaßen, eine durchgängig pädagogisch engagierte Interaktionsstrategie zu verfolgen, wie ebenso, sich durchgängig auf eine der möglichen zwanghaften Alternativen zurückzuziehen, da dadurch die jeweils gegenläufigen Ansprüche grundsätzlich unerfüllt bleiben müssten. Im körperlichen Ausdrucksgeschehen der Lehrenden schlägt sich diese Widersprüchlichkeit deutlich spürbar nieder. Während nämlich die pädagogisch ‚integre‘ Handlungslogik ihre Zustimmungsfähigkeit durch eine *spontan-authentische* Ausdruckspraxis beglaubigen kann, bleibt dies ihrem ‚instrumentalisierenden‘ Widerpart aus naheliegenden Gründen verwehrt. Er müsste sich durch eine unverstellte Ausdruckspraxis ja unmittelbar selbst entlarven. An ihre Stelle treten daher intentional-modellierte Inszenierungen, welche darauf angelegt sind, sich täuschend als pädagogisch legitim (und damit je nach gewählter Strategie mehr oder weniger zustimmungsfähig) erscheinen zu lassen. Diese Inszenierungen führen jedoch mangels ausreichender Kontrollmöglichkeiten über das je eigene Ausdrucksgeschehen (vgl. Hackl 2014a) de facto zu *symbolischen*, also gewissermaßen *zeichenhaft reduziert* verwirklichten (etwas holzschnittartiger ausgedrückt: unglaublich ‚gespielten‘) körperlichen Ausdruckseignissen oder überhaupt zum Verzicht auf den Versuch, die Sinnhaftigkeit aktiver Beteiligung für die Lernenden zu dokumentieren.

Wie ich im Folgenden zeigen möchte, lassen sich zu allen vier Funktionsaspekten des Unterrichts sowohl Figuren einer weitgehend ‚glaubwürdigen‘ pädagogischen Interaktion beobachten, wie sie durch spontan-authentische körperliche Ausdrucksgestalten charakterisiert ist, als auch Figuren einer ‚instrumentalistisch‘ überformten Ausdruckspraxis, an der sich widersprüchliche (oder offen zwanghafte) körperliche Botschaften identifizieren lassen.

II Entspannte Situierung

Als ein Definitionsmerkmal von Schule kann gelten, dass ihr Betrieb aus dem alltäglichen Leben der Heranwachsenden herausgelöst ist. Auf diese Weise wird eine entspannte Situierung der Lernprozesse möglich. Die durch Lernen zu meisternden Probleme müssen nicht mit sofort wirksamen Lösungen beantwortet werden, sondern können einer erweiterten und vertieften Auseinandersetzung zugeführt werden. Probe-, Fehl- und Übungshandlungen, Umwege, ‚Hypothesenprüfungen‘ etc. sind mit entschärften Konsequenzen belastet und unter reduziertem Erfolgsdruck durchzuführen. Der müßige, experimentierende, forschende Umgang mit Wissen und Können hat Vorrang vor pragmatischer Situationsbewältigung. Die Heranwachsenden verfügen über *Frei-Raum* (auch im durchaus wörtlichen Sinne) und *Frei-Zeit* (σχολή), wodurch zu den Dingen, die lernend erschlossen bzw. reflexiv durchdrungen werden sollen, Distanz eingenommen werden kann. Klaus Holzkamp (1995, S. 324ff.) hat den ‚affinitiven‘ Modus als unverzichtbare Qualität jedes insgesamt effektiven Lernens herausgestellt. Er ist charakterisiert durch „einschließende Herangehensweise, ein ‚Kommen-Lassen‘ von gegenständlichen wie sprachlichen Bedeutungsverweisen, ein ‚Sich-Zurücklehnen‘, Übersicht-Gewinnen, eine ‚distributive‘ (im Gegensatz zu ‚fixierender‘) Beachtung, die Aufhebung von Festlegungen und Beschränkungen durch das In-den-Blick-Nehmen des ‚Ganzen‘“ (ebd., S. 328). Wenn Schule also dazu da ist, das Lernen der Heranwachsenden gegenüber naturwüchsigen Lernprozessen zu steigern, so muss sie wenigstens ein Mindestmaß an einer solchen entspannten, müßigen Weltaneignung gewährleisten.

Dabei spielen körperliche Ausdrucksereignisse der Lehrenden eine herausragende Rolle, v.a. jene mimisch-gestischen Details, die eine verträgliche Dimensionierung der Ansprüche und eine entspannte Haltung des Lehrenden selbst zur Erscheinung bringen: eine lockere Schulterhaltung, kontaktorientiertes Blicken, entspannte Mimik, keine betont distanzschaffenden oder aggressiven Lokomotionen (z.B. hinter dem Lehrertisch ‚verbunkern‘, drohend schnelle und nahe Annäherungen o.Ä.). Ein generell leicht reduziertes Tempo der körperlichen Aktionen und Reaktionen, eine ‚sensible‘ Distanzgestaltung sowie das Nichtunterdrücken ‚positiver‘ spontaner Regungen (z.B. Lachen) tragen zu einer Geborgenheit vermittelnden Situationswahrnehmung durch die Lernenden bei. Bedeutsam sind auch Signale der ‚Offenheit‘ und ‚Aufnahmebereitschaft‘ (betont geöffnete Augen, leichte Schräghaltung des Kopfes, zur Klasse gerichtete konkave Gestaltbildungen u.Ä.).



Abbildung 1



Abbildung 2



Abbildung 3

Abb. 1 zeigt eine Lehrerin, die im Kreis der ihr anvertrauten Kinder selbst herzlich lacht. Schon der Umstand, dass sie eine solche emotionale Regung vor den Heranwachsenden nicht zu unterdrücken oder verbergen versucht, sondern spontan ausagiert, lässt sie sehr entspannt erscheinen und auch ihre Körperhaltung zeigt keinerlei Anzeichen einer versuchten Distanzierung oder Überlegenheit gegenüber den SchülerInnen. Im abgebildeten Augenblick bespricht sie dem Unterricht vorgeordnete Angelegenheiten (ist also gerade nicht mit der Thematisierung eines Unterrichtsinhalts beschäftigt). Es besteht damit für sie offensichtlich kein Anlass, irgendeine ‚Pflichterfüllungsbereitschaft‘ vorzugeben oder einzumahnen oder ihre Autorität herauszustreichen. Indem sie sich jenseits der fachbezogenen Vermittlungstätigkeit (oder disziplinärer Interventionen, die im Moment nicht notwendig sind) quasi als ‚Gleiche unter Gleichen‘ gibt, demonstriert sie, dass sie in diesem Kontext keinerlei Privilegium (etwa als ‚Vor-Gesetzte‘) beansprucht. Damit signalisiert sie den Heranwachsenden auch, dass auf der persönlichen Ebene keine restriktiven Verhaltensregeln zu beachten sind. Dies kann dazu beitragen, dass sich die SchülerInnen in der Klasse wohl fühlen und das Vertrauen entwickeln, hier in ihrem ‚Jugendlichsein‘ und ihren daraus erwachsenden Bedürfnissen grundsätzlich akzeptiert und gefördert zu werden.

In Abb. 2 sieht man, wie dieselbe Lehrerin der Schilderung einer Schülerin zuhört. Ihr körperlicher Ausdruck zeigt, dass sie ganz ‚bei‘ der Schülerin ist: Ihr Blick, ihr Gesicht und ihre Körpervorderseite sind annähernd gleichgerichtet weitgehend der Schülerin zugewandt. Die Vermeidung einer (mit jener der Schülerin) vollständig symmetrischen

Zuwendung ihrer Körpervorderseite bewirkt, dass die gesamte Haltung nicht ‚militärisch akkurat‘ ausgerichtet oder ‚exklusiv‘ auf die Schülerin orientiert wirkt. Die Lehrerin bleibt so gegenüber dem Rest der Heranwachsenden ansatzweise offen und zugänglich. Sie lächelt warm und freundlich und ihre etwas verschmälerten Lippen und die beiden deutlich sichtbar ‚ruhig gestellten‘ Hände lassen eine leicht gespannte Aufmerksamkeit erkennen. Die kaum merklich angedeutete seitliche Kopfneigung ‚öffnet‘ die Haltung zusätzlich. Gleichzeitig beachtet die Lehrerin die in ihrem Rücken befindlichen Mädchen nicht erkennbar und dies verstärkt noch einmal den Eindruck einer gewissen Souveränität, mit der sie darauf verzichtet, ‚alles im Blick‘ zu haben, sich vielmehr in diesem Augenblick ganz und ohne Unsicherheit auf das vor ihr stehende Kind einlässt. Auch hier, wie im ersten Bild, trägt sie also zur Kultivierung einer schützend-bergenden Situation bei. Die Lehrerin signalisiert den Heranwachsenden am Beispiel ihrer Mitschülerin, mit der sie soeben kommuniziert, dass sie hier ernst genommen werden und ihren Anliegen ‚Raum gegeben‘ wird.

Abb. 3 zeigt nun den Kontrastfall einer durch körperliche Ausdrucksphänomene tendenziell unentspannten Situation und dies geht zurück auf die mangelnde innere Stimmigkeit der Zuwendungsgeste. Man sieht eine Lehrerin im Gespräch mit einer Schülerin. Ihre Körpermitte ist in einem beinahe rechten Winkel von dem Mädchen abgewendet. Lediglich ihr Gesicht (das keinen Ausdruck von Anteilnahme zu erkennen gibt) und ihr Blick sind zu ihm hingedreht. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die Kommunikation mit der Schülerin nur ‚nebenbei‘ verläuft. Sie ist nicht wirklich ‚bei‘ dem Mädchen, welches beinahe wie eine Störung für die Lehrerin erscheint. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass die Lehrerin ihre Arme entspannt nach unten hängen lässt und die Finger ihrer beiden Hände ineinander verschränkt hält. Sie verrät dadurch, dass der Grund für die minimalisierte Zuwendung *nicht* in einer (etwa durch das Mädchen gerade unterbrochenen) anderen wichtigen Tätigkeit besteht. Zudem bilden die Arme eine völlig in sich (ab-)geschlossene Figur, die keinerlei Bezugnahme auf das Mädchen andeutet, ganz im Gegensatz etwa zu Abb. 2, in der die Figur, die die beiden Arme der Lehrerin bilden, in Richtung auf das Mädchen gerichtet ist und die durch ihre ‚geknickte‘ und vorne durch die Stellung der Hände unterbrochene Form keine der bogenartigen Figur der Arme in Abb. 3 vergleichbare Abgeschlossenheit erkennen lässt. Die hier eingefangene Ausdrucksgestalt lässt die Lehrerin kaum erreichbar erscheinen, lediglich die oberste Partie ihres Körpers (die sprachlich organisierte ‚kognitive‘ Kopfreion) scheint irgendwie zugänglich. ‚Als Ganze‘ bleibt sie aber unerreichbar und so kann dieser Moment körperlich nicht zur entspannten Situierung des Unterrichtsgeschehens beitragen.

Abb. 1 und 2 repräsentieren Beispiele einer authentisch praktizierten pädagogischen Interaktionslogik. Nichts in Mimik, Gestik oder Körperhaltung der Lehrerin weist auf Brüche oder kontradiktorische Strebungen hin. Diese innere Stimmigkeit des Ausdrucks vermittelt deutlich spürbar wichtige Ele-

mente jener Ausgangssituation, wie ich sie als entspannte Situierung des Lernens beschrieben habe. Abb. 3 bildet dagegen ein Beispiel für die von uns als *administrativer* Interaktionstypus klassifizierten Unterrichtsstrategie. Sie wird nach dem Muster des Verwaltungshandelns angelegt und als Befolgung formaler Regeln verstanden, die durch Anweisungen und Sanktionen gesteuert wird.

Es ist jedoch entscheidend, den Stellenwert jeder der gezeigten Ausdrucksfiguren angemessen zu dimensionieren. Es handelt es sich hier um ein kurzzeitiges Ereignis, dessen Wirkung insgesamt durch die Summe der weiteren körperlichen Ausdrucksereignisse bekräftigt oder relativiert wird. Das Zustandekommen einer ‚entspannten Situierung‘ des Unterrichtsgeschehens hängt also davon ab, ob die Dichte der sie repräsentierenden authentischen Ausdrucksereignisse ausreichend hoch ist oder ob sie durch zu viele minder authentische Ausdrucksereignisse desavouiert und zum ‚Kippen‘ gebracht wird.

III

Kooperative Integration

Einen zweiten Funktionsaspekt des unterrichtlichen Handelns sehen wir in der Integration der Lernenden in einen kooperativen Handlungskontext. Der Aufenthalt in der Schule wird dadurch mit einer sinnstiftenden Rahmenperspektive und Rollenverteilung ausgestattet, die den Zugang zu den motivationalen und sachlichen Ressourcen des Lernens ebnet. Jean Lave und Etienne Wenger haben – ohne sich dabei zunächst auf schulisches Lernen zu beziehen – gezeigt, dass jedes effektive Lernen einer Einbettung in eine ‚community of practice‘ (vgl. Lave/Wenger 1991) bedarf, in eine Gemeinschaft also, die sich um eine von ihren Mitgliedern als verbindlich angesehene Aufgabe herum konstituiert. Diese Integration ermöglicht, dass ihre Mitglieder reale und benötigte Beiträge zur Gemeinschaftsaktivität leisten können und damit ihre Motivation aus Anerkennung durch die anderen beziehen können, die von diesen Beiträgen profitieren. Sie zeitigt daher ein entsprechendes Selbstwertgefühl aus der Erfahrung, als Urheber produktiver Leistungen zur Aktivität der Gruppe beizutragen. Lernmotivationen würden sich demnach nicht vorrangig an einzelnen – zufälligerweise gerade zu den aktuellen Dispositionen der Lernenden passenden – Themen entzünden, sondern an der Perspektive, zu einem konstruktiven Mitgestalter gemeinsamer Lebenspraxis zu avancieren, oder wie es Lave formuliert: Das Telos des Lernens sei „becoming a respected, practising participant“ (Lave 1997, S. 129). Klaus Holzkamp hat diesen Aspekt der Situierung von Lernprozessen in gemeinsam geteilten Anliegen v.v. als Zentralmotto seines Konzepts ‚kooperativen Lernens‘ (als Gegenmodell zur individualisierenden Pädagogik der öffentlichen Schule) herangezogen (vgl. Holzkamp 1995, S. 501ff.).



Abbildung 4



Abbildung 5



Abbildung 6

Geht es beim Aspekt der entspannten Situierung also eher um eine atmosphärische Rahmung der unterrichtlichen Aktivitäten, hat die kooperative Integration der Heranwachsenden in eine arbeitsteilige Praxis einen stärker appellativen Charakter. Hier muss das körperliche Ausdrucksgeschehen der Lehrenden spürbar werden lassen, dass die Lernenden als kompetente und konstruktive Beiträger zum gemeinsamen Tun angesprochen werden und dass ihre Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zur Realisierung der gemeinsamen schulischen Alltagspraxis ‚gebraucht‘ wird und eine Quelle sozialer und produktiver Bedürfnisbefriedigung darstellt.

Die Lehrerin in Abb. 4 hatte zuvor gerade eine Frage gestellt und diese wurde durch einen Schüler – offensichtlich – zufriedenstellend beantwortet. Sie drückt dies dadurch aus, dass sie im Anschluss an die Wortmeldung mit ihrer linken Hand auf den Schüler hindeutet. Diese Geste ist etwa aus musikalischen Aufführungen bekannt, in denen anschließend an eine herausragende Einzelleistung auf den Interpreten hingedeutet wird (und dann oft als Ausgangspunkt für Zwischenapplaus fungiert). Die Geste ist in gewisser Weise selbstevident. Ein öffentliches Deuten auf eine Person ist zunächst eindeutig erkennbar als Versuch, die Aufmerksamkeit aller anderen Anwesenden auf diese Person hin zu lenken. Im Zusammenhang mit den hier anzutreffenden weiteren körpersprachlichen Details (z.B. dem freudigen Lächeln der Lehrerin) und verbalen Mitteilungen (z.B. zustimmende oder anerkennende Äußerung) kann man sie dann etwa so auffassen: Beachtet und würdigt diese Person, die das zustande gebracht hat! Die Geste leitet also die Aufmerksamkeit

von der gelungenen Sache auf ihren anerkennungswürdigen Urheber. Man sieht in Abb. 4 jedoch zugleich, dass diese ‚Personalisierung‘ nicht ausufert, denn die Lehrerin bleibt parallel zu ihrer Geste mit ihrem Blick bei ihrem Heft, also beim Gegenstand des Unterrichts, der durch dieses hier szenisch repräsentiert wird. Die Hervorhebung und damit besondere Würdigung des Schülers wird dadurch als zeitlich begrenzte Nebenhandlung bestimmt, quasi als Fußnote zur Arbeit am Thema. Dessen ungeachtet hat sie eine wichtige Bedeutung. Sie artikuliert eindeutig die Gemeinsamkeit des hier verfolgten Anliegens, denn nur wenn diese unterstellt werden kann, hat es Sinn, die Leistung eines einzelnen Anwesenden der kollektiven Würdigung anheim zu stellen.

In Abb. 5 sehen wir dieselbe Lehrerin, wie sie einen Schüler an die Tafel bittet, nachdem sie seine diesbezügliche Zustimmung eingeholt hat. Der Schüler saß davor genau in der Blickrichtung der Lehrerin. Sie erzeugt nun (im übertragenen wie im wörtlichen Sinne) eine erhebliche Spannung, und zwar dadurch, dass sie – zunächst – ihre Oberkörper- und Gesichtsausrichtung und damit zugleich ihren ‚Hauptkontakt‘ zur gesamten Klasse beibehält, während sie mit dem Schüler, der sich zwischen den Bankreihen seitlich herausbemüht durch ihren ihm nachschweifenden Blick Kontakt hält. Es ist als wolle sie suggestiv die Aufmerksamkeit der Klasse mit der bevorstehenden Vorzeigeleistung des Schülers verkuppeln. Dann intensiviert sie die Spannung durch eine zweite ‚Verdrehung‘. Sie hält nun dem Schüler mit dem von ihm weiter entfernten Arm die Kreide entgegen, und zwar noch einige Zeit bevor er sie tatsächlich ergreifen kann (er befindet sich noch etwa 2 m entfernt). Damit dreht sie nun auch ihr ‚gewichtigestes‘ Zuwendungsorgan (den Oberkörper) dem Schüler entgegen, während sie die – weniger ‚gewichtige‘ – Gesichtsfrent in Richtung Klasse behält. Dadurch formt sie eine außerordentlich expressive Geste des Deutens auf den Schüler und damit seiner Hervorhebung und der Polarisierung der Aufmerksamkeit auf seinen Auftritt. Auch der freudig gespannte Gesichtsausdruck der Lehrerin unterstreicht noch einmal ihre positive Erwartungshaltung und ihren Vertrauensvorschuss. Es handelt sich hier um ein geradezu virtuos orchestriertes Arrangement der drei verfügbaren körperlichen Adressierungsmedien: Vorderseite des Oberkörpers – Gesichtsvorderseite – Blickrichtung.

Abb. 6 zeigt nun wieder ein idealtypisches Beispiel einer die pädagogische Aufgabenstellung konterkarierenden Körperkommunikation. Der Lehrer dirigiert einen widerwillig sich sträubenden Schüler mit einer bereits wiederholten strikten Anweisung ‚zur Tafel‘. Die verbale Artikulation wird dabei energisch durch körperliche Signale untermauert. Der Lehrer hat den Kopf kraftvoll leicht nach seitlich vorne gesenkt. Es ist, als würde er mit ihm gegen einen ausgeübten Widerstand andrücken. Er ‚bietet dem Schüler die Stirn‘, die sich jedoch nicht auf diesen zu bewegt, sondern die Richtung angibt, in die er sich begeben soll. Er bewegt sich dabei, als würde er den Schüler mit einer unsichtbaren Schnur in die gewünschte Richtung ziehen. Zusätzlich hält der Lehrer die Zeigefinger beider Hände leicht gestreckt und bewegt sie ebenfalls in die Richtung des Ortes, der dem Schüler angewiesen wird. Der Blick des Lehrers

geht zu Boden obwohl er gerade mit dem Schüler spricht. Er gibt so unmissverständlich kund, dass er jetzt keinen wie immer gearteten Beitrag zu einer dialogischen Verständigung aufzunehmen bereit ist. Während dessen bekräftigt der Schüler – kontradiktorisch antwortend – seinen Widerstand körperlich-performativ durch seine starr (also gegen das Ansinnen des Lehrers) aufgerichtete Haltung und die beiden Hände in der Hosentasche.

Abb. 4 und 5 zeigen Ausdrucksfiguren, die geeignet sind, die unterrichtliche Beteiligungsaufforderung als konstruktive Einbeziehung in eine gemeinsame und nach Maßgabe wechselseitigen Respekts gestaltete Aneignungspraxis erscheinen zu lassen. Beide Standbilder zeigen keinerlei Selbstwidersprüche, die diese Aussage konterkarieren würden. Dagegen fällt die in Abb. 6 erkennbare körperliche Inszenierung des Lehrers dem mindestens implizit vorliegenden pädagogischen Generalversprechen, im Interesse der Heranwachsenden zu agieren, in den Rücken. Der suggestive Appell an einzuhaltende schulische Normen wirkt als unverrückbare, von ‚oben‘ verhängte Zwangsmaßnahme. Seine normative Geschlossenheit, das quasi totale Verständigungsmoratorium, das er zur Geltung bringt, provoziert daher Widerstand. Wir rechnen diese Ausdrucksfigur dem vielfach beobachtbaren *normativistischen* Interaktionstypus zu. Hier werden die fremdgesetzten Vorgaben nicht – wie beim administrativen – teilnahmslos abgewickelt, sondern engagiert vorgetragen und durchgesetzt.

IV

Sachbezogene Problematisierung

Müßige Situierung und kooperative Organisation des pädagogischen Geschehens haben nun drittens vor allem den Zweck, eine emotionale und operative Grundlage für die systematische Problematisierung bestehender Orientierungen zu schaffen. Unterricht muss durch spezifische Kommunikationsangebote Bedürfnisse wecken und stimulieren, die das je etablierte subjektive Weltkonzept der Lernenden als erweiterungsbedürftig erfahrbar machen und seine homöostatischen Tendenzen torpedieren. Eine solche Verunsicherung kann in ihrer Wirkung von der schlichten Weckung von Neugierde bis zum Durchgang durch existenzielle Grenzerfahrungen reichen. Frigga Haug hat diesen Aspekt so zusammengefasst: „Einen Lernprozess organisieren heißt Erfahrungen in die Krise führen. Dafür benötigen Schüler Lehrer, die Verunsicherung herausfordern und das Sich-Einrichten immer wieder in Frage stellen. Lehrer werden die harmonische Koexistenz widersprüchlicher Erfahrungen der Schüler stören. Sie richten Erfahrung gegen Erfahrung.“ (Haug 2003, S. 65) Hans-Christoph Koller hat Krisenerfahrungen im hier skizzierten Sinne generell zum Angelpunkt seines Konzepts ‚transformatorischer Bildungsprozesse‘ genommen (Koller 2010, S. 294ff.). Mit einer solchen Problematisierung kommt jenes Dritte zwischen Lehrendem und Lernendem ins Spiel, jene Sache, die im und durch den Unterricht thematisch werden muss (vgl. Gruschka 2002, etwa S. 51ff.).



Abbildung 7



Abbildung 8



Abbildung 9

Für die körperliche Inszenierung des Unterrichts bedeutet dies: Indexikalische Elemente rücken ins Zentrum des Ausdrucksgeschehens, so etwa wenn die Lehrperson auf reale Objekte außerhalb der Körperfigur blickt, deutet oder in anderen Gesten Bezug nimmt oder selbst in pantomimischer Weise ihr Erscheinen mit ‚erzeugt‘. Gleichzeitig wird die sichtbar gemachte Sache kommentiert und bewertet, die Triftigkeit oder Fraglichkeit einer bestimmten Verortung ihr gegenüber performativ zur Geltung gebracht.

Die Lehrerin in Abb. 7 hält anlässlich der Einführung in ein neues Unterrichtsthema in ihren Händen einen Kunststoffbehälter, aus dem eine Blume hervorragt. Sie hält die Blume ganz dicht an ihre Nase und riecht deutlich sichtbar an ihr. Sie wirkt dabei sehr konzentriert und von dem sinnlichen Ereignis angetan. Obwohl die Szene nur sehr kurz dauert, hat sie hohen suggestiven Wert. Zunächst rückt sie den Gegenstand des Unterrichts an eine inszenatorisch absolut zentrale und gestisch markierte Stelle: erhoben vor ihrem Körper, in der Mitte zwischen Gesicht und beiden Armen. Dies bewirkt, dass die differenzierten und intensiven Ausdrucksmöglichkeiten des Gesichts nicht ‚verstellt‘ sind und unmittelbar über dem Gegenstand zu sehen sind, ihn also unmittelbar begleiten. Eine besonders starke suggestive Wirkung entsteht dadurch, dass die Lehrerin diese Würdigung der Blume gänzlich nonverbal vornimmt und dabei den in der Schule selten aktivierten Geruchssinn ins Spiel bringt, dabei – ganz gegenläufig zu der üblichen ‚realitätsfernen‘ Abhandlung von Themen in der Schule – eine geradezu intime und von deutlich spürbarer Emphase getragene Beziehung zu der Blume aufnimmt. Sie signalisiert damit Wertschät-

zung und Engagement für ihren Unterrichtsgegenstand generell (hier beispielhaft vertreten durch die einzelne Blume), macht aber ganz besonders auch die spezielle Blume selbst interessant, da das Verhalten der Lehrerin gleichsam ganzkörperlich beglaubigt, dass es gute Gründe gibt, sich der Blume so intensiv zuzuwenden.

Abb. 8 zeigt eine Lehrerin, die soeben eine falsche Antwort erhalten hat. Die starke Schräglage ihres Kopfes zeigt an, dass sie eher vermeidet, ihre korrigierende Antwort allzu direktiv („gerade“) zu kommunizieren. Sie lehnt nicht sofort und vollständig ab, sondern zeigt ihr eigenes inneres „Abwägen“ der Argumente, damit eine eher fragende als apodiktische Problematisierung. Ihr konzentrierter Gesichtsausdruck lässt erkennen, dass sie die Äußerung ernst nimmt, genau bedenkt und erst nach dieser präzisen Prüfung kritisch kommentiert. Dabei scheint der gestreckte Finger auf etwas ganz Bestimmtes hinzuweisen, gegen das sie Einspruch erhebt oder das sie als Beleg ins Treffen führt, damit jedenfalls aber, dass ihre Argumentation sich präzise („punktgenau“) auf etwas in der Welt bezieht. Damit unterstreicht sie gestisch, dass nicht die gesamte Gegenposition oder gar die sie repräsentierende Person zur Debatte steht, sondern nur der indexikalisch (mit dem Fingerzeig) identifizierte Sachverhalt. Sie lädt damit ein, ihrer Relativierung der vorgetragenen Sichtweise zu folgen. Die diskursive Formatierung ihrer Bezugnahme erleichtert es, auf die Flucht in ein spontanes Abblocken oder ein gekränktes Zurückziehen aus der Interaktion zu verzichten.

Abb. 9 zeigt eine Szene, in der zum Ausdruck kommt, was wir als *opportunistische* Interaktionslogik verallgemeinern. Diese gibt sich im Gegensatz zur „administrativen“ oder „normativistischen“ durchaus normativ offen, weicht der normativen Problematik jedoch aus, anstatt sich ihr pädagogisch zu stellen. Sie tut dies, indem sie die interaktive Arbeit an erweiterten Interessen, Zielen und Anstrengungsbereitschaften durch bloße Anpassung an die spontan vorhandenen Haltungen und Bereitschaften der Heranwachsenden zu ersetzen und diese durch sachlich irrelevante Reize und Befriedigungsversprechen zu stimulieren sucht. Die Lehrerin versucht hier, besondere Aufmerksamkeit auf ihr Thema zu lenken. Sie verwendet dazu eine körperliche Inszenierungsstrategie, die man aus dem Repertoire von Geschichtenerzählern kennt und die eine besonders spannende Sequenz ankündigt. Sie dreht ihren Blick stark aus der Gesichtsausrichtung heraus in ein „Jergendwo“. Dies erzeugt zunächst hohe Spannung (suggeriert durch die körperliche Verdrehung) und dabei gleichzeitig den Eindruck, dass sich die optische Wahrnehmung plötzlich auf etwas Unerwartetes (weil „abseitig“ Liegendes) richtet. Um ihren Blick dennoch weiter auf die Heranwachsenden richten zu können, vollzieht die Lehrerin diese Verdrehung jedoch kurioserweise so, dass sie nicht ihre Augen in Relation zum Körper, sondern ihren Rumpf und ihren Kopf aus der Zuwendung zur Klasse heraus dreht, die ursprüngliche Blickrichtung dabei aber beibehält. Auch der zusammengekniffene Mund und die weit geöffneten Augen zeigen eine gespannte Erwartungshaltung (sind weit „empfangsoffen“). Die Hände unterstreichen die Tatenlosigkeit der suggestiven Aufmerksamkeitshaltung, indem eine die andere „fixiert“ und beide damit „ruhiggestellt“ erscheinen.

Die Inszenierung schlägt jedoch fehl. Sie wird von den Heranwachsenden mit allen Zeichen von Unaufmerksamkeit quittiert. Offensichtlich wirkt die Szene (auch) auf sie gekünstelt und übertrieben, das Befriedigungsversprechen erscheint nicht glaubwürdig. Von dem Unterrichtsinhalt, der hier als kurzweilig angekündigt wird, lässt sich nicht die Unterhaltung erwarten, wie sie den Horizonten der Jugendlichen zupass käme. Dazu kommt, dass sich diese als Sekundarstufenschüler auch nicht altersgemäß angesprochen fühlen. Es wird hier unmittelbar einsichtig, dass der performative Appell an die aktuellen Befindlichkeiten und Bereitschaften der Heranwachsenden sich selbst auferlegt, den lebensweltlichen Normen der Heranwachsenden (wie etwa Konsumgewohnheiten, altersspezifischen Selbstbildern etc.) distanzlos zu folgen. Damit geht die Möglichkeit verloren, die didaktische Interaktion mit produktiven Spannungspotentialen auszugestalten.

V

Partizipative Demonstration

In dem Maße, in dem die Lernenden in Problematisierungen verwickelt sind, kann der Unterricht schließlich viertens die Vermittlung von Wissen und Können i.e.S. betreiben. Dabei muss er evident machen, dass und in welcher Weise das jeweils einschlägige, gesellschaftlich verfügbare Wissen zur Bewältigung der eingetretenen Orientierungskrisen geeignet ist und im Lernen zu eben diesem Zweck reaktiviert und eingesetzt werden kann. Dieses Verständnis impliziert, dass sich Wissen nicht dadurch vermitteln lässt, dass es als ‚Stoff‘ einer passiven Anschauung und Einprägung präsentiert wird; es muss vielmehr als im eigenen Handeln anwendbares Können demonstriert werden. Dies geschieht am besten im Kontext seiner Anwendung auf reale Praktiken (seien es motorische oder mentale) und unter sukzessive erweiterter Einbeziehung der Lernenden in sie.

„Woher wissen Menschen in unserer Gesellschaft, wie sie z.B. Geschenke aussuchen, übergeben, annehmen und erwidern?“ (Wulf 2001, S. 253) Die ‚richtigen‘, also erwartungsverträglichen Praktiken können wir nur aus dem Verhalten anderer Menschen beziehen. Dabei orientieren wir uns „an Modellen, Vorbildern, Vorstellungen“, die uns nahe legen, „was in einer konkreten Situation angemessen ist“ (ebd., S. 254). Lehrenden kommt in diesem Kontext nicht nur die Verwaltung von Expertise für einen bestimmten Bereich wissenschaftspropädeutischer Sachfragen (kurz: für das ‚Fach‘) zu, sondern auch einer solchen für alle Fragen der Gestaltung des sozialen Feldes und der pädagogischen Vermittlung. Sie können hier nur dadurch überzeugen, dass sie demonstrieren, wie man mit auftretenden (fachlich-sachlichen und sozial-kommunikativen) Problemen sinnvoll und weiterführend umgehen kann. Die mimetische Reproduktion der demonstrierten Praktiken und ihre probierende Kalibrierung in der je eigenen Ausführung durch die Heranwachsenden kann dann zum Aufbau intakter Handlungsfähigkeit führen.



Abbildung 10



Abbildung 11



Abbildung 12

Für die körperliche Inszenierung des Unterrichts bedeutet dies: Das Dritte steht weiterhin im Vordergrund, nun aber weniger als ‚Gezeigtes‘, das Aufmerksamkeit, Faszination und Problembewusstsein erregt, denn als ‚Vorgeführtes‘, das die eigene Bemühung inspiriert. Die Sache wird hier also gleichsam durch die problembewältigenden Praktiken hindurch fokussiert. Das ‚Hinweisen‘ wird zum ‚Vorzeigen‘, welches den Umgang der Lernenden mit dem Wissen und seinem Gegenstand anleitet und in seiner Wirkungsweise praktisch erfahrbar macht. ‚Vormachen‘ lässt sich dabei kraftvolles Abspringen aus dem Stand oder korrektes Anschlagen der Klaviertasten ebenso wie ein stimmiges Argumentieren und logisches Schlussfolgern. Das körperliche Demonstrieren motorischer Vollzüge lässt sich unschwer als Vorzeigen der realen Verwendung von Objekten vorstellen, bei der Demonstration mentaler Vollzüge werden dagegen allerlei ‚virtuelle‘ Objekte in das körperliche Ausdrucksgeschehen integriert. In beiden Fällen besteht die Beglaubigungsfunktion darin, den vorgezeigten Umgang mit der Sache als in ihr notwendig begründet und daher plausibel und nachahmenswert zur Erscheinung zu bringen.

Abb. 10 zeigt eine Lehrerin, die gerade mit einem Problem konfrontiert wurde und sich nun als jemand zu erkennen gibt, der keineswegs schon auf alle Fragen eine vorauswissende Antwort bereit hält. Sie suggeriert, dass und in welcher (körperlichen) Weise ein wichtiges Element des Umgangs mit Problemstellungen in der konzentriert-kontemplativen geistigen Sammlung, in der Bündelung des Denkens besteht. Der rechte ausgestreckte Zeigefinger verschließt ihren Mund, übernimmt hier aber keineswegs die Funktion der appellativen Geste

des Schweigenmachens. Ihr Blick adressiert nämlich keine anwesende (damit zum Schweigen aufgeforderte) Person, sondern schweift in eine unbestimmte Ferne. Dies erzeugt den Eindruck, dass ihre Aufmerksamkeit von den physischen Ereignissen im Raum entkoppelt und gänzlich vom Problem als abstrakter Aufgabenstellung absorbiert ist. Ihre Haltung erzeugt auch tatsächlich konzentrierte Stille und führt zu einer gemeinsamen gespannten Konzentration. Das Dritte wird hier durch den Blick indexikalisch in der Distanz verortet, gleichsam um den Überblick spürbar zu machen, dem es ausgesetzt sein soll.

Abb. 11 zeigt eine Lehrerin, die während des Sprechens ihre in Schulterhöhe erhobene linke Hand zu einer typischen Geste formt. Daumen und Zeigefinger fassen einen virtuellen Gegenstand sehr geringer Größe. Dabei scheint der Gegenstand auch sehr leicht oder empfindlich oder beides zu sein, da nur sehr wenig Druck zwischen den beiden Fingern sichtbar ist. Gleichzeitig werden die übrigen drei Finger ganz leicht von Daumen und Zeigefinger weggespreizt, wie um den Blick auf den Gegenstand nicht zu verstellen, oder ihn unachtsam zu irritieren oder zu beschädigen. Er wird also nicht bloß gehalten, sondern in seiner spezifischen Qualität präsentiert. Nun spricht die Lehrerin in diesem Augenblick keineswegs von einem realen Gegenstand, der gerade solche Eigenschaften aufweist, wie sie hier gestisch beschwört. Er wird also gleichsam als beglaubigender Platzhalter für das verwendet, was die Lehrerin gerade darlegt. Die Feinheit der gestischen Interaktion mit dem virtuellen Objekt repräsentiert dabei also keine physischen Eigenschaften, sondern die Delikatesse, die sie dem von ihr thematisierten Sachverhalt zuspricht. Sie suggeriert damit wesentliche Eigenheiten ihres Umgangs mit dem in Rede stehenden Problem in körperlicher Weise.

In Abb. 12 versucht die Lehrerin die korrekte Aussprache des englischen Buchstaben W („double-u“) zu vermitteln. Sie tut dies naturgemäß zunächst dadurch, dass sie diese Aussprache selbst vollzieht, unterstützt dies aber zugleich durch suggestive Ausdrucksbewegungen des Gesichts, welche die angezielte Sprechbewegung körperlich mit evozieren soll. Zusätzlich schreibt sie den Buchstaben in die Luft, und zwar so groß, dass ihr Arm dabei ebenfalls eine stark suggestive Bewegung durchführt. Damit wird das abstrakte Schriftzeichen simultan zum Lautereignis in einprägsamer Weise ‚virtuell materialisiert‘. Als Drittes fungiert hier die Beziehung zwischen eigenem Körper (Stimmbänder und Resonanzraum) und umgebendem Raum, die zur Erzeugung und Kalibrierung der richtigen Klanggestalt demonstrativ gehandhabt wird. Die Lehrerin zeigt geradezu idealtypisch die Grundform des Verfügbarmachens von Wissen vor. Sie praktiziert jenes Können, das die angestrebte Fähigkeit konstituiert, und zwar nicht einfach in einer Form, die bloß den praxisimmanenten Erfordernissen selbst Rechnung trägt, sondern in einer transparenten und prägnanten Weise, die es den Heranwachsenden erleichtert, den Vollzug der Handlung zu imitieren. Dabei setzt sie ihre körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten ein, um die wesentlichen Elemente der zu vermittelnden Praxis möglichst unmissverständlich deutlich zu machen.



Abbildung 13

Ich habe mich hier beim Aspekt der partizipativen Demonstration für drei pädagogisch engagierte Beispiele entschieden, weil alternative Interaktionslogiken auch ohne Bildbeispiel unschwer vorstellbar sind. Der von der Zuhörerschaft abgekoppelte ‚autistische‘ Vortrag, die unbeholfene Demonstration einer fachspezifischen Praktik oder performative Widersprüche (etwa zwischen verbalen Erklärungen und physischen Ausführungen) wären typische – gerade auch körperlich prägnant ausprägbare – Beispiele einer Verfehlung der anschaulich-suggestiven Demonstration zu vermittelnder Handlungsweisen.



Abbildung 14

VI Authentizität als *conditio sine qua non*?

Ich habe bisher durchgehend einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen einem auf Mündigkeit gerichteten Unterricht und seiner authentischen Inszenierung unterstellt. Dies ist insofern plausibel, als nur eine solche geeignet ist, die Heranwachsenden von seiner Sinnhaftigkeit zu überzeugen und damit ihre freiwillig-einsichtige Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zu motivieren. Authentizität des körperlichen Ausdrucks darf dennoch nicht als Selbstzweck verstanden werden. Anhand der Abb. 13 bis 15 lässt sich etwa dokumentieren, dass offensichtlich gespielter Ausdruck keinesfalls schon eine pädagogische Verfehlung *an sich* darstellt. Die hier gezeigte Lehrerin beanstandet in Abb. 13 und 14 die Unordnung, die ein Schüler vor sich am Boden herbeigeführt hat. Da sie dies als bereits wiederholte Verletzung geltender Normen betrachtet, geht sie ihn frontal an und kritisiert sein Verhalten mit energischer



Abbildung 15

Schärfe. Ihre räumliche Annäherung an den Schüler verläuft in bedrohlichem Tempo, Rumpf, Gesicht und Blick sind völlig gleichgerichtet auf den Schüler gebündelt. Sie ist bemüht, alle körperlichen Ausdrucksregister zu ziehen. Ihre Stimme klingt schneidend, ihre Augen funkeln, sie beugt sich vor und ihre Bewegungen sind abrupt. Doch verrät sich spätestens in Abb. 15 ihr Auftritt als wenig authentisch. Nach dem konzentrierten Ausbruch nimmt ihr Gesicht in weniger als einer Sekunde die im Bild festgehaltene Gestalt an. Ihre Haltung ist noch streng und direktiv auf den Schüler gerichtet, ihre Augen sind weit geöffnet und suggerieren noch die Erwartung einer Rechtfertigung für das deviante Verhalten, doch der Ausdruck ihres Mundes nimmt dem Auftritt alle wirkliche Bedrohlichkeit. Er wirkt viel eher sanft und kommunikationsoffen als ‚bissbereit‘ angespannt. Auch die glatte Stirn – das völlige Fehlen der klassischen Zornfalten – lässt eher freundliche Zuwendung spüren als eine gefährliche Attacke. Betrachtet man das Bild länger, so kann man sogar die Andeutung eines Lächelns erkennen.

In der Tat hat die Lehrerin eine äußerst freundliche und von großer Anerkennung getragene Beziehung zu den Heranwachsenden und da sie keine tatsächliche Wut empfindet, kann sie eine solche auch nicht wirklich überzeugend spürbar in Szene setzen. Dieser Umstand trägt hier dazu bei, die Situation nicht eskalieren zu lassen. Der Schüler kann die spürbar gespielte Erregung als symbolische Repräsentanz für einen erheblichen Unmut der Lehrerin wahrnehmen, ohne jedoch eine tiefere Verletzung seiner Integrität zu erleiden, wie sie durch authentischere Formen von Zorn in Rechnung zu stellen wäre.

Damit wird deutlich, dass es sich bei der Authentizität unterrichtlichen Handelns keineswegs um eine dogmatische Formel pädagogischen ‚Gutmenschentums‘ handelt. Eine spontan-authentische Inszenierung des Unterrichtsgeschehens bildet vielmehr ein zwar unabdingbares, jedoch im einzelnen jeweils pädagogisch auszuweisendes Mittel unterrichtlichen Handelns. Sie bildet eine zwingende Implikation jener Glaubwürdigkeit, ohne die kein Unterricht sein Publikum erreichen kann und dennoch kann es seinen Anliegen zugute kommen, sie ggf. auch einmal anlassbezogen zurückzustellen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist.
- Benner, Dietrich (1996): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München.
- Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina (Hrsg.) (2012): *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*. Stuttgart.
- Egger, Rudolf/Hackl, Bernd (Hrsg.) (2010): *Sinnliche Bildung. Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Frankfurt/Main.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart.
- Gruschka, Andreas (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 2. Frankfurt/Main.

- Hackl, Bernd (2012): Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis. Anmerkungen zur Funktion von ‚Theorie‘ im Forschungsprozess und ein Fallbeispiel. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 46, S. 82-94.
- Hackl, Bernd (2014a): Körper, Ausdruck, Sinn. Methodologische Überlegungen zur hermeneutischen Rekonstruktion nonverbaler Kommunikation. In: Journal fuer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1/14, S. 15-24.
- Hackl, Bernd (2014b): Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In: Schrittmesser, Ilse et al. (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Wien, S. 51-68.
- Hackl, Bernd (2015): Zimmer mit Aussicht. Räumlichkeiten als Medium von Bildungsprozessen. In: Alkemeyer, Thomas et al. (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte. Weilerswist, S. 131-158.
- Hackl, Bernd (2017a): Plato und Heidegger als Wertanlage? Zur widersprüchlichen Verfasstheit schulischer Bildungsprozesse zwischen Aufklärung und Systemreproduktion. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 37-62.
- Hackl, Bernd (2017b): Vom heimlichen Lehrplan zur rekonstruktiven Schulkritik. In: Budde, Jürgen/Hietze, Maud/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim, S. 852-864.
- Hackl, Bernd/Hummel, Sandra (2012): Easter Holidays. Corporal Communication and What is Learned in School. In: Bergstedt, Bosse/Herbert, Anna/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.): Tacit Dimensions of Pedagogy. Münster et al., S. 73-95.
- Hackl, Bernd/Stifter, Alois (i.Dr.): In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht. In: Proseke, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Eine Bestandsaufnahme qualitativ-sinnverstehender Unterrichtsforschung (Arbeitstitel)
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Ders. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 521-569.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt/Main, New York.
- Koller, Hans-Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/ Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart, S. 288-300.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie. Bielefeld.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Partizipation. Cambridge/Mass.
- Lave, Jean (1997): On Learning. In: Forum Kritische Psychologie, Nr. 38, S. 120-135.
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2011): Unterricht ist Interaktion. Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim.
- Wulf, Christoph (2001): Mimesis und performatives Handeln. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Weinheim/München, S. 253-272.
- Wulf, Christoph et al. (Hrsg.) (2011): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnografische Feldstudien. Wiesbaden.