

Regula Fankhauser / Angela Kaspar

# Wenn Gesten stören: Zur Wahrnehmung und Interpretation widerständiger Gesten im Unterricht

„Zur unwägbaren Evidenz gehören die Feinheiten des Blicks, der Gebärde, des Tons.“  
(Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen)

## 1. Einleitung

Gesten nehmen im Kontext von Schule und Unterricht eine wichtige, wenn auch eher selten untersuchte Rolle ein. Während einige wenige wie das Handaufstrecken der Lernenden oder der erhobene Zeigefinger des Lehrenden emblematisch für die Lehr-Lern-Situation stehen, sind andere diffuser in ihrem Erscheinungscharakter und semantisch schwieriger zu fassen:

Ist der Blick auf die Uhr oder aus dem Fenster eine Geste? Hat das Kippen mit dem Stuhl oder das Aufstützen des Kopfes auf dem Pult gestischen Charakter? Und was unterscheidet sie von körperlicher Haltung resp. Hexis, was von Mimik?

Für die begriffliche Klärung nachfolgender Überlegungen scheint es uns sinnvoll, eine vorläufige, eher heuristische Definition zu unterlegen. Wir verstehen Gesten im Folgenden als körperliche Manifestation im Zusammenhang eines Bewegungskontinums, welche sich durch eine Exponiertheit oder Akzentuierung, d. h. durch eine

mehr oder weniger auffällige Unterbrechung des Bewegungsablaufs kennzeichnet.<sup>1</sup> Je nach Situation können Gesten verbale Äußerungen begleiten, unterlaufen oder ersetzen. Die Frage nach Intentionalität und Bedeutung von Gesten kann nicht generell beantwortet werden. Manchmal sind Gesten in ihrer Bedeutung und in ihrer kommunikativen Absicht nur allzu offensichtlich, oft jedoch sind sie in hohem Maße kontingent und opak.

Der Definitionsversuch erhellet in seiner mangelnden Präzision eine grundlegende Problematik: die nämlich, die „Schweigsamkeit des Sozialen“<sup>2</sup>, der wir die Geste zuweisen würden, in Sprache zu überführen. Sozialwissenschaftliche Forschungsanstrengungen, welche sich vermehrt darum bemühen, die Verbalisierungsgrenze zu verschieben und sich nichtsprachlichen, körperlich-materiellen Praktiken anzunähern, versuchen, soziale Phänomene nicht mehr ausschließlich als sprachförmig zu begreifen. Die damit eröffnete Möglichkeit, den Wissensbegriff zu somatisieren, erschließt zwar eine Fülle von neuen Untersuchungsgegenständen und eröffnet

neue Perspektiven auf das Soziale, generiert aber auch neue Schwierigkeiten. Die Frage, wie stumme soziale Praktiken in die Beschreibung überführt werden können, ohne dass sie ihren genuinen epistemologischen Status gerade verlieren, ist ein zentrales methodologisches Problem.

Das Verhältnis schweigsamer sozialer Praktiken zum Diskurs strukturiert auch unseren Forschungsgegenstand. Wir beschäftigen uns im Folgenden mit widerständigen oder als Störung empfundenen Gesten des Unterrichts. Mit stummen Praktiken, die sich auf der Hinterbühne des Unterrichts abspielen und die deshalb unter die „Schweigsamkeit des Schulischen“<sup>3</sup> subsumiert werden können. Dabei richten wir unsern Blick jedoch auf die Vorderbühne; d.h. wir fokussieren die Lehrerperspektive, die Wahrnehmung, Versprachlichung und Deutung des Geschehens durch die Lehrperson. Wir untersuchen also den Prozess, welcher das sprachlose Geschehen in den Diskurs holt und es der „Hegemonie des Sprachlichen“<sup>4</sup>, welche Schule und Unterricht kennzeichnet, einverleibt.

Zu diesem Zweck werden wir in einem ersten Schritt Wesen und Funktion von Gesten im schulischen Kontext theoretisch umreißen; in einem zweiten Schritt werden wir die so gewonnenen Konturen und Fragen auf empirisches Material anwenden und verfeinern. Schließlich soll versucht werden, daraus allgemeinere Folgerungen für eine Theorie der Geste im Rahmen des Unterrichts zu ziehen.

## 2. Die Geste in Schule und Unterricht: theoretische Rahmung

In die Gestenforschung sind verschiedenste Disziplinen involviert. Für sprachwissenschaftliche, semiotische, kommunikations- und medientheoretische Ansätze ist charakteristisch, dass sie das Phänomen

der Geste aus einer sprachaffinen Perspektive betrachten. Körperliches Agieren in Interaktionsprozessen wird als eine von vielen Modalitäten, welche in einem grundsätzlich multimedialen Prozess mitwirken, begriffen; der Körper wird als „part“ und „partner“ von Sprache und Kommunikation konzipiert.<sup>5</sup> Gestische und andere Körperbewegungen werden als eine von vielen Ressourcen betrachtet, auf welche Interaktionspartner in Face-to-Face-Kommunikation zurückgreifen können. Wenn visible und auditive Aspekte von Gesprächssituationen in ihrem engen Zusammenwirken untersucht werden, wie das im multimodalen Ansatz intendiert ist, so entspricht dies dem Versuch, die Dichotomie von Körper und Sprache oder von verbalen und nonverbalen Modi zu überwinden. Damit wird zwar das Verständnis von Sprache erweitert; visible Modalitäten werden dem Konzept von Sprache integriert, Sprache selbst wird als leiblich verankert begriffen. Gleichzeitig birgt der multimodale Ansatz aber auch die Gefahr, die Eigenlogik, das Irreduzible körperlicher Ausdrucksformen auszublenden.

Sprachwissenschaftliche Konzeptionen des Phänomens der Geste bemühen sich um die systematische Kategorisierung, weniger jedoch um die Beschreibung und Analyse konkreter sozialer Situationen. Dagegen untersuchen mikrosoziologische Ansätze wie derjenige von Goffman<sup>6</sup> Interaktionsmuster, wie sie in der singulären Situation zu beobachten sind, und versuchen über diesen Weg die Konstituierung und Modifizierung von gestischer Bedeutung herauszuarbeiten. Gesten sind nach Goffman expressive Elemente einer Interaktion und von höherer Kontingenz als sprachliche Äußerungen. Für deren Verständnis kommt der Wahrnehmung durch den Interaktionspartner ein wichtiger Stellenwert zu. Gestisches Agieren erscheint als Moment einer körperlichen Präsenz, welche vom Gegenüber als eine Art Display

gelesen werden kann. Die Bedeutung des gestischen Verhaltens, die Intention oder sogar das Kalkül, die hinter einer Geste stehen, müssen vom Interaktionspartner interpretiert und antizipiert werden.<sup>7</sup> Das in der gestischen Darstellung Gezeigte erhält seine Bedeutung erst in der Lesart und der Reaktion dessen, der das Gezeigte wahrnimmt, interpretiert und auf das er Bezug nimmt. Entscheidend für die Bedeutung einer Geste ist also neben der Intention des Urhebers auch die Wahrnehmung, Interpretation und Reaktion des Betrachters. Für letztere ist der „Rahmen“ unhintergebar: mit dem Konzept des „Rahmens“ führt Goffman den institutionellen Kontext gestischer Bedeutungskonstitution ein. Es ist der Rahmen, welcher – einer Bühnenszenerie gleich – das in ihm stattfindende Geschehen situiert, hervorhebt und dramatisiert. Der Rahmen gibt vor, als was für eine Situation sich das Geschehen präsentiert und wie es zu verstehen ist. Rahmen sind durch Sozialisation erlernte Schemata, die helfen, Situationen als sinnhaft und bedeutungsvoll zu „lesen“. Der Rahmen entscheidet also letztlich auch darüber, ob eine Bewegung des Körpers oder eines Körperteils bedeutungsvoll und damit eine Geste ist und welche Bedeutung sich in ihr artikuliert.

Ein weiteres wichtiges Differenzierungskriterium, welches Goffman einführt, ist der Unterschied zwischen situativ und situiert. Situierte Gesten können von der Situation, in der sie erfolgen, entkoppelt werden. Sie haben also sozusagen emblematischen Charakter. Situative Gesten dagegen entspringen der Situation; deren Bedeutung bleibt an diese gebunden.

Eine Verschränkung von Interaktion und Institution, welche mit Goffmans Konzept des Rahmens gegeben ist, findet sich auch in der „erziehungswissenschaftlichen Gestenforschung“<sup>8</sup>, welche aus den Berliner Ritualstudien<sup>9</sup> hervorgegangen ist und die Geste im Kontext der

Institution Schule untersucht. Schulische Rituale haben ihre Hauptfunktion in der Gemeinschaftsbildung und der Initiation in die Institution. Wiederholtes Aufführen ritualisierter Praktiken stiftet zum einen Kontinuität und Kohärenz, zum anderen wird damit eine machtförmige soziale Ordnung herausgebildet und aufrechterhalten. Gesten haben hier ihren Ort: sie dienen dazu, „soziale und kulturelle Differenzen herzustellen, auszudrücken und zu erhalten. Sie vollziehen sich in einem historisch-kulturellen machststrukturierten Kontext, aus dem heraus sich erst ihre Bedeutung erschliesst“.<sup>10</sup> Betont wird an der Geste zum einen deren gemeinschaftsbildender, integrativer Aspekt. Zum andern wird deren mimetischer Charakter hervorgehoben: Gesten werden nicht mit Hilfe von Sprache und Denken erlernt, sondern im performativen, mimetischen Nachvollzug. Die Nachahmung hat dabei die Funktion der Initiation – Einübung in und Teilnahme an einer gemeinschaftlichen sozialen Praxis, in der soziale Positionierungen verteilt und stabilisiert werden.

In den Berliner Ritualstudien steht die institutionell vorgeformte Geste im Zentrum. Viele in Schule und Unterricht zu beobachtenden gestischen Aufführungen haben rituellen Charakter. Sie erzeugen die Sozialität der Schule mit ihren spezifischen institutionellen Regeln und ihrer Ordnungslogik. Dieser Typus von Gesten – dazu gehört etwa das Handaufstrecken der Lernenden oder der erhobene Zeigefinger des Lehrenden – ist in seiner Bedeutung offensichtlich. Das Handaufstrecken markiert die soziale Position des Schülers, der erhobene Zeigefinger diejenige des Lehrers. Solche Gesten strukturieren den Schullalltag, sie werden Tag für Tag aufgeführt; in der ritualisierten Performance werden sowohl institutionelle Regeln wie soziale Positionen etabliert und erhalten. Der Charakter dieser Gesten ist emblematisch: sie repräsentieren einfache Aussagen,

welche von der Situation entkoppelt und in andere Situationen übertragen werden können. So steht etwa der aufgestreckte Arm mit dem gestreckten Zeigefinger für ein „Ich möchte etwas sagen“ und der erhobene Zeigefinger für ein „Achtung, aufgepasst!“ Solche Gesten sind also, mit Goffman, *situiert*; sie haben repräsentativen, sprachähnlichen Charakter, indem sie *für* etwas stehen, was sie selber nicht sind.

Anders jedoch und weniger eindeutig zeigen sich Gesten, welche wir als „widerständig“ bezeichnen würden; Gesten also, welche institutionell nicht vorgeformt sind und die die vorgesehene Ordnungslogik unterbrechen oder stören. Ist- so lässt sich fragen – das nervöse Spiel mit Unterrichtsgegenständen eine Geste des Widerstands, welche die „Grenze des Diskursiven im Unterricht“ markiert, wie Falkenberg in ihrer ethnographischen Untersuchung über stumme Körperpraktiken von Schülerinnen und Schülern meint?<sup>11</sup> Oder sind kleine gestische Interaktionen unter Peers wie beispielsweise das Abklatschen Gesten, welche einen Widerstand anzeigen? Sind diese „Mini-Aufführungen“<sup>12</sup> also Zeichen dafür, dass sich die Kinder den institutionellen Anforderungen entziehen, und somit Formen der Unterrichtsstörung?

Erziehungswissenschaftliche Studien, welche sich mit Unterrichtsstörungen befassen, verweisen auf die „semantische Instabilität“ des Gegenstands und heben die Rolle der perspektivischen Wahrnehmung hervor.<sup>13</sup> Was als Störung wahrgenommen wird, könne z. B. je nachdem, ob es in einer Klasse mit hohem oder tiefem Störausmass vorkomme, beträchtlich differieren. Auch sei die Einschätzung der Störung und das Sich-gestört-Fühlen von zugrundeliegenden Normsystemen abhängig.<sup>14</sup> Wenn wir die Störungsvorfälle auf motorische Phänomene und hier noch einmal auf widerständige Gesten eingrenzen, so verdoppelt sich die Unschärfe: die Frage, ob eine bestimmte Bewegung als exponiert

und bedeutungsvoll wahrgenommen wird und ob ihr zusätzlich die Bedeutung einer (gar vorsätzlichen) Störung zugeschrieben wird, ist hochgradig abhängig von der Wahrnehmungsperspektive und dem zugrundeliegenden Wertsystem dessen, der sich gestört fühlt.

Trotz fehlender definitorischer Eindeutigkeit des Gegenstands sind Unterrichtsstörungen ein Fakt und Lehrpersonen werden in Aus- und Weiterbildung darauf trainiert, auch gerade über das Erlernen und Einüben von bestimmten Gesten und Körperhaltungen Unterrichtsstörungen präventiv zu vermeiden.<sup>15</sup> Über Präventions- und Interventionsmöglichkeiten im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zu verfügen, ist ein zentrales Element von Classroom-Management und wird breit beforscht. Weniger fokussiert wird dagegen der Wahrnehmungs- und Interpretationsprozess, welcher Lehrpersonen dazu bringt, einen Vorfall im Klassenzimmer als Unterrichtsstörung zu bezeichnen. Warum nimmt eine Lehrperson eine bestimmte Körperbewegung im Klassenzimmer als exponiert und bedeutungsvoll wahr? Warum als störend? Und wie gestaltet sich der Prozess der Versprachlichung, in dem ein stummes Vorkommnis auf der Hinterbühne seinen Weg auf die sprachdominierte Vorderbühne findet?

Oder mit Bezug auf Goffman: welcher Rahmen wird für die Lokalisierung und Identifizierung einer widerständigen Geste von der Lehrperson hinzugezogen? Und in welchem Verhältnis steht dieser Rahmen zur institutionellen Ordnungslogik?

### 3. Fallstudie

#### 3.1 *Untersuchungskontext und Methode*

Im Folgenden soll zur Untersuchung dieser Fragen empirisches Material hinzugezogen werden. Das Material entstammt

einem Forschungsprojekt, welches von der Pädagogischen Hochschule Bern finanziert wurde.<sup>16</sup> Untersuchungsfokus war die körperbezogene Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen, d.h. die Rekonstruktion von Wahrnehmungs- und Deutungsschemata, welche die Lehrpersonen bei der Beurteilung stummer, körpergebundener Unterrichtspraktiken aktivieren.

Gearbeitet wurde mit der Methode der Video Elicitation<sup>17</sup>: in der Video Elicitation dient videografisches Material – hier die Aufzeichnung von Unterrichtsstunden – dazu, Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse, welche sich an die aufgezeichnete Situation binden, zu erinnern. Das Bild mit seinem schwankenden Status zwischen Präsenz und Repräsentation kann hier als Stimulus benutzt werden: scheinbar sind wir unmittelbar im Geschehen drin, eigentlich aber außen vor und damit vom Handlungsdruck, dem wir in der erlebten Szene unterworfen waren, entlastet. Die Szene wird noch einmal Revue passiert; in ihrem Nachhall gelangen implizites Wissen und Orientierungsmarker an die Oberfläche und können versprachlicht werden.

In unserem Fall haben die acht an der Studie beteiligten Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht videographieren lassen. Dabei unterlag ihnen die Regie der Videographie; sie bestimmten, wann was aus welcher Perspektive gefilmt wurde. Für die zwei bis drei Wochen später angesetzte Video Elicitation wählten die Lehrpersonen zwei bis drei Videosequenzen aus und setzten einen Besprechungsfokus. Diese Selbstsetzungen lassen sich damit begründen, dass gerade in der Wahl der Kameraregie, der Sequenzen und der Foki die Interessenschwerpunkte und damit die Wahrnehmungsperspektiven fassbar werden. Der Interviewleitfaden, welche die Video Elicitation begleitete, wurde entlang des Konzepts der „Professional Vision“ gebildet. Während des Interviews wurden die Probandinnen jeweils aufgefordert, ihre

Gedanken zu einer Sequenz zuerst frei zu formulieren. Dieser Frage nach Assoziationen zu einer «Szene» folgten Fragen, welche dazu aufforderten, die Videosequenzen zu beschreiben, zu interpretieren, zu erklären und zu bewerten.

Das Datenmaterial wurde nach dem Prinzip der zunehmenden Abstraktion in einem ersten Schritt offen, in einem zweiten axial und einem dritten selektiv kodiert.<sup>18</sup> In einem kontrastierenden Vorgehen – gemäß der „constant comparative method“<sup>19</sup> – wurde schliesslich eine Typologie erstellt, welche die Wahrnehmungs- und Deutungskonzepte stummer, körperbezogener Unterrichtspraktiken fallübergreifend verallgemeinert.

Das hier im Folgenden vorgestellte Material und dessen Auslegung bilden im Projektkontext nur einen Teilaspekt ab. Es handelt sich um eine isolierte Teilfragestellung. Wir fokussieren den Gegenstand „widerständige Gesten im Unterricht“, genauer die Bedeutungskonstruktionen der sozialen Akteure – hier der Lehrpersonen – im Zusammenhang mit der Wahrnehmung widerständiger Gesten. Wir fragen also, welche körperlichen Bewegungen die Lehrpersonen als exponiert, d.h. als Geste wahrnehmen, welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben und welche Rahmen sie dabei aktivieren.

Den Fall, den wir hierbei konstruieren und präsentieren, verstehen wir im Sinne Düwells<sup>20</sup> als Ergebniskonstruktion, in der sich methodisches Vorgehen und Darstellungsform, d.h. Epistemologie und Repräsentation verbinden. Der singuläre Fall – so die Intention – dient dabei nicht der Illustrierung, sondern vielmehr der Differenzierung und Erweiterung allgemeiner Wissens- und Theoriebestände.<sup>21</sup>

In der nun folgenden Präsentation des Falls legen wir in einem ersten Schritt den allgemeinen normativen Rahmen, in dem sich der Fall bewegt, dar; d.h. wir rekonstruieren aus den Videoansprachen das

fallspezifische Unterrichtsverständnis und dessen Bezug zu körperbezogenen Unterrichtsprozessen. In einem zweiten Schritt analysieren wir dann diejenigen Interviewpassagen, in denen die Lehrperson eine gestische Sequenz fokussiert und ihre Wahrnehmung und Deutung zum Thema der Video Elicitation macht.

### 3.2 Fallanalyse

Die Lehrperson, welche wir im Folgenden Anna nennen wollen, verfügt über mehrere Jahre Berufserfahrung und unterrichtet an einer Primarschule einer Agglomerationsgemeinde in der Schweiz. Bei ihrer Klasse handelt es sich um eine Integrationsklasse, weswegen die Klassengrösse reduziert ist.

Im Fokus des Lehrerinnenhandelns von Anna steht das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Sie nimmt den Schulalltag als stark reguliert und reglementiert wahr und erachtet die damit einhergehenden Disziplinierungen der Kinder als hinderlich für die Entfaltung eines – von ihr als Kern menschlichen Seins angenommenen – Selbst. Anna betrachtet es daher als ihre Aufgabe, den Zwängen des (Schul-)Alltags Freiräume entgegen zu setzen, innerhalb deren sich die Kinder entfalten können. Sie entwickelt eine idealisierte Vorstellung vom Körper als dem Ort, an dem Kinder die Freiheit erleben, sich selbst auszudrücken und (damit) sich selbst zu sein. So stellen für sie Unterrichtsstunden oder -sequenzen, in denen Bewegung und insbesondere Tanzimprovisationen stattfinden, den Freiraum dar, in dem die Kinder ihr Selbst erfahren oder entfalten können. Dieses Selbst bleibt dabei ein ideales Selbst, die Entfaltung des Selbst birgt Glücksversprechen.

Das folgende Zitat veranschaulicht diese grundlegenden Konzeptionen von Anna:

Anna: [...] Schule ist etwas, das sehr eh: strukturiert ist, wo die Kinder bei

sehr vielen Dingen immer machen müssen, was die Lehrerin sagt. /I: mhm// Für mich/ Ich probiere immer, gerade in den/ im Turnen oder auch ansonsten, probiere ich immer wieder, Möglichkeiten zu schaffen, wo sie auch mal selbst können. Also dass es nicht einfach immer nur ein Folgen und ein Machen, /I: mhm// was gesagt wird. Dass ich innerhalb von diesen/ von diesem Rahmen, den ich schaffe, und von diesen klar gesteckten Grenzen auch so viel wie möglich Freiheit erlaube. Aber einfach immer [...] immer in diesem drin, dass jeder frei sein kann, ohne noch jemanden in seiner Freiheit zu stören, so. /I: mhm// Darum geht es mir. Und gerade im Turnen ist es mir sehr wichtig, dass es nicht nochmals immer heisst ‚Und jetzt alle Hände in die Luft und jetzt alle /I: mhm// das und das.‘ Weil das heisst es oft genug im Unterricht, im Rechnen, im Deutsch. Das ist viel, was sie einfach tun müssen, genau wie man es sagt. [...]

Es wird deutlich, dass für Anna Schule eng mit Ordnung und Disziplin in Verbindung steht, welche die Freiheit des Einzelnen begrenzen. Sie bringt die Zwanghaftigkeit von Schule in Zusammenhang mit bestimmten Fächern wie Rechnen oder Deutsch und zeichnet ein Bild dieser Stunden, in dem die Gestik der Kinder synchronisiert wird: Alle Kinder strecken gleichzeitig die „Hände in die Luft“. Von dieser institutionellen Anpassungsforderung, welcher sich die Kinder unterziehen müssen, distanziert sie sich insofern, als sie versucht, innerhalb dieses gesetzten Rahmens einen zweiten zu errichten. Als Opposition zu diesen aufgezwängten Choreographien nämlich richtet Anna immer wieder Momente mit möglichst viel Freiheit ein. Insbesondere im Turnen will sie die Möglichkeit für wenig(er) koordinierten, (norm-)freien, gestisch-körperlichen Ausdruck schaffen und verbindet diese Option mit der Entfaltung des „Selbst“. Die Freiheit der Schülerinnen soll in „diesen klar gesteckten Grenzen“ möglichst umfassend

sein; Begrenzung erfährt sie nur dann, wenn die Freiheit anderer beschränkt wird. Ziel ist es folglich, Hierarchien und Machtgefälle (zwischen den Kindern) möglichst einzuebnen. Im geschützten Rahmen, den die Lehrkraft schafft, und vor allem über die freie Bewegung sollen alle gleichermaßen „sich selbst“ ausdrücken oder finden können. Damit situiert sie ihr unterrichtliches Handeln in einer Art doppelten Rahmung: innerhalb des institutionell gesetzten Rahmens, der durch Disziplinierung, Anpassung und Synchronisierung geprägt ist, richtet sie einen zweiten reformpädagogisch inspirierten Binnenraum ein, welcher den ersten punktuell und episodisch außer Kraft treten lassen soll.

Nebst dieser Idealvorstellung des Körpers als Tor zur Freiheit, welche Anna v.a. in der Bewegungsimprovisation vorzufinden meint, finden sich im Interview von Anna jedoch auch Sequenzen, in denen sie konkrete körperliche Aktionen in den Fokus nimmt. Hier sieht sie sich nun mit einem Verhalten konfrontiert, welches ihre Idealvorstellung einer über den Körper zu erreichenden Selbstentfaltung in Frage stellt. Die Sequenz, über die sie in der Video Elicitation stolpert, ereignet sich in einem Moment des Übergangs von einer Unterrichtsphase zur nächsten: die Schüler und Schülerinnen sind aufgefordert, Platz im Sitzkreis einzunehmen. Hier nun setzt ein Schüler seinen Anspruch auf einen bestimmten Platz im Stuhlkreis gestisch durch. Er geht mit vorgestreckter Brust auf den Mitschüler zu, stößt ihn mit der Brust an und gibt ihm einen leichten Schlag in den Nacken.

Dieses kleine Vorkommnis wird von Anna wie folgt beschrieben und kommentiert:

Anna: [...] und in diesem Moment kommt Schüler2 (+) daher und streckt sich so, damit er viel grösser wirkt, als er eigentlich ist, streckt den Brust-

kasten hervor und den Bauch und die Schultern nach hinten, und sagt, ‚Weg da, Platz machen‘ und als Schüler1 geht, gibt er ihm noch schnell einen Schlag mit der rechten Hand auf den Hinterkopf. (00:28:19)

In der Antwort auf die Frage nach der Bedeutung der Sequenz wird deutlich, dass Anna dieses gestische Verhalten im außerschulischen Raum verortet und als krude Machtdemonstration versteht:

Anna: (+) Das ist für mich eine typische Pausenplatz/Spielplatz/Quartier-Situation, wobei ich weiß, dass diese Kinder und inklusive ihre Väter sich oftmals bei Konflikten so aufführen. Es geht um eine Machtdarstellung, es geht darum, den Platzhirschen zu markieren, Revier zu markieren. Ich weiß, dass diese Kinder mit solchem Gehabe aufwachsen, (+) dass dies Teil ist von dem, was ihr Leben/ was ihr alltägliches Leben ist. Ich natürlich als Lehrerin mit meinem Auftrag oder auch mit meinem Menschenbild, (+) eh: will dies nicht, ein solches Gebaren bei mir im Schulzimmer. [...] Sie haben die Bewusstheit schon auch, aber das ist so fest drin, und wenn dies der Cousin so macht und damit Erfolg hat, und der Vater auch so macht und damit Erfolg hat, dann ist es natürlich sehr (+) einleuchtend, dass dies ein Verhalten ist, das Erfolg bringt und dann behältst du es natürlich auch. /!/: Lmhm// Denn ein Verhalten, das etwas nützt, behältst du, egal was die Lehrerin sagt, und eines, das nichts nützt, das eh: (+) legst du ab. (00:30:20)

Anna verortet dieses Verhalten in Räumen jenseits des Schulzimmers. Sie sieht Familienähnlichkeiten im Gestenverhalten, wobei eine geschlechtsspezifische Zuordnung erfolgt: Es sind die Väter, welche von den Jungen kopiert werden. Anna deutet das Gestenverhalten als männliche Machtdemonstration. In ihrer

Interpretation benutzt sie Metaphern, die aus der Tierwelt stammen; so deutet sie die aufgeführten Gesten als Markieren des „Platzhirschen“ und des „Reviere“. Damit werden die Gesten als (fast) tierische und unzivilisierte Verhaltensweisen taxiert, in denen sich das raue Alltagsleben der Kinder spiegelt. Es handelt sich also aus der Sicht von Anna um schulferne und deshalb inadäquate Gesten, in denen illegitime, männliche Macht- und Raumanprüche zum Ausdruck kommen. Gelernt wird „solches Gebaren“ in (familiären) Sozialisationsprozessen.

Anna löst hier die Gestik gewissermaßen aus der konkreten Situation und wechselt in ihrer Interpretation auf eine allgemeinere Ebene. Die Gesten von Schüler 2 werden zu Gesten der Väter und des Cousins. Dabei fokussiert Anna auf den Aspekt der Macht, der sich in den Gesten zeigt, und hält fest, dass sie „solches Gebaren“ im Schulzimmer nicht tolerieren will. Als Begründung verweist sie einerseits auf ihren „Auftrag“ als Lehrperson – wobei unklar bleibt, was sie darunter subsumiert – und andererseits auf ein Menschenbild, das ihr mit dem dominanten Auftreten der Schüler nicht kompatibel erscheint. Ihr Unterricht erscheint hier als Korrektiv des im „alltäglichen Leben“ erworbenen (gestischen) Verhaltens. Anna sieht sich in der Pflicht, die von außen bzw. aus außerschulischen Lebensfeldern in den Schulraum eindringenden Gesten, welche (alternative) Machtansprüche repräsentieren, zu verhindern. Die Körper der zwei Schüler werden damit zu überformten Körpern, die von familiären und geschlechtsspezifischen Einflüssen «befreit» werden müssen.

Für Anna ist klar, dass die Schüler sich in einem Spannungsfeld bewegen: Das Verhalten, welches in der familiären Einflussosphäre Erfolg verspricht, ist im Wertekodex der Schule nicht vorgesehen. Weiter deutet sich an dieser Stelle das erste

Mal an, dass aus dem Verhalten der Schüler nicht nur eine Bedrohung des Mitschülers resultiert, sondern dass die Gesten auch die Autorität der Lehrperson in Frage stellen, deren Stimme ungehört bleibt.

Anna bedient sich in der Erklärung des machtförmigen Verhaltens der Kategorie „Geschlecht“. Weiter verweist sie auf die soziale Herkunft, indem sie den Einfluss des (familiären) Umfelds hervorhebt. Im folgenden Zitat führt Anna nochmals aus, dass sich dieses Gebaren vor allem „in der Körperhaltung (...) von Schüler2“ zeigt. Dabei erweitert Anna ihre Interpretation um den Aspekt, dass der Schüler aus einer Familie mit Migrationshintergrund kommt:

Anna: Einfach die Körperhaltung, wenn er die Schultern nach hinten nimmt, und dann auch noch viel stärker der Akzent, den er eigentlich hat, ‚Was machst du hier?‘ [SPRICHT IN AGRESSIVEM, SCHARFEM TON MIT AUSLÄNDISCHEM AKZENT] hervorbringt. Ehm: (+) und sich eben aufstellt und grösser macht, als er ist, mit seinem Körper (+) und die Schultern nach hinten tut und den Kopf rauf und dazu einen aggressiven Blick. /I: mhm// (+) Und eben auch diese Geste, einen Schlag auf den Hinterkopf (+) ist für mich sehr stark eine Machtdemonstration. [...] Und sein Cousin kam einmal auf Besuch bei uns, /I: <sup>L</sup>mhm// hat einen Schulbesuch gemacht [...]. Und der geht bereits in die vierte Klasse. Und ist auch gerade so hier ins Schulzimmer hereingekommen. Und dann habe ich gesagt, ‚Weißt du, du darfst gerne einen Besuch machen,‘ (+) aber habe ihm dann auch gesagt, wie ich es anders möchte mit der Körperhaltung, dass ich es anders möchte, wie er her kommt, /I: mhm// weil ich hier Chef bin. [I SCHMUNZELT] Und höchstens ich mache so hier drin. (00:32:48)

Neben der Gestik der Jungen, die hier breit besprochen wird, zitiert Anna in ihrer



Beschreibung ein weiteres Charakteristikum, nämlich seinen ausländischen Akzent. Damit eröffnet Anna eine neue Kategorie: Verwies sie zur Begründung der Gestik bislang vor allem auf die Prägung familiärer Geschlechternormen, ergänzt sie diese Sichtweise, indem sie auf die kulturelle Herkunft verweist. Die Gestik von Schüler 2 (und Schüler 3) wird damit zu einer durch die sozio-kulturelle Herkunft und das Geschlecht geprägten Gestik.

Der letzte Textabschnitt der Sequenz verdeutlicht einen weiteren zentralen Aspekt der Analyse: In ihrer Erzählung über den Schulbesuch des Cousins wird erkennbar, dass das machtförmige Verhalten der Schüler 2 und 3 für Anna nicht nur deswegen problematisch ist, weil ein (oder mehrere) Schüler darunter leiden. Vielmehr kommt hier zum Ausdruck, dass Anna die Hierarchie Lehrerin – Schüler bedroht sieht. Indem sie klar macht, dass nur sie hier „so mache“, weil sie hier der „Chef“ sei, verdeutlicht sie ihren eigenen Machtanspruch im Schulzimmer. Das Schülerverhalten wird von ihr nicht nur als Angriff auf die Freiheit der anderen Schüler, sondern auch als Angriff auf sie als Lehrerin (und Frau?) verstanden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Anna den freien körperlichen Selbstausdruck als Ideal betrachtet. Hier, so ihre Vorstellung, drückt sich das eigentliche «Selbst» aus. Diese freien Bewegungssequenzen versteht Anna als Alternative zu normierten Choreographien, die Schule aus ihrer Sicht den Schülerinnen und Schülern abverlangt, aber auch zum regeldominierten außerschulischen Alltag. Anna kämpft also eigentlich an zwei Fronten: Einerseits kämpft sie gegen die (körperliche) Normierung der Kinder durch die schulische Disziplinierung, welche sie als hindernd für ihre Entfaltung erachtet. So ist es ihr Ziel, für die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag immer wieder Freiräume zu schaffen, in denen die schulischen

Disziplinierungspraktiken punktuell ausgeblendet werden können. Andererseits sieht sie sich mit Verhaltensweisen konfrontiert, die sie in ihrem Glauben an ein freies, authentisches Selbst irritieren. Als störend empfindet sie Machtdemonstrationen jeglicher Art; das gestische Verhalten des Schülers deutet sie als solches – ungeachtet dessen, dass es eventuell auch noch andere Interpretationsmöglichkeiten gäbe, man beispielsweise den Klapps auf den Hinterkopf auch als ludische Geste unter Peers verstehen könnte.

Im Versuch, diese als Machtdemonstration begriffene Geste zu erklären, greift sie sodann zu den Kategorien Geschlecht und soziokulturelle Herkunft. Damit eröffnet Anna verschiedene Differenzlinien, die sie als ineinander verschränkt wirksam wahrnimmt.

Die machtförmigen Gesten interpretiert Anna folglich als Gesten des außerschulischen Raums, die über die überformten Körper der Kinder in den Schulraum eindringen. Störend ist die Geste für Anna aus zwei Gründen: Einerseits sieht sie Schüler 1 unterdrückt und andererseits stellt für sie die Geste ein Abbild männlichen Dominanzverhaltens dar, das auch sie in ihrer Position als Lehrerin angreift. Sie erachtet es als ihre Aufgabe, das als machtförmig taxierte gestische Auftreten des Jungen zu unterbinden und die Körper aus ihrer Überformung zu lösen.

#### 4. Schlussfolgerungen

Die Mikroszene, die in der Video Elicitation zum Anlass für weit ausgreifende Erklärungen genommen wurde, fungiert im Interview als eine Art Diskursivierungsstimulus. Ein kurzer, stummer Vorfall zwischen zwei Schülern wird zum Impuls für einen ausführlichen Rechtfertigungsdiskurs, welcher die Wahrnehmung der Szene an assoziative Verkettungen und

kategorisierende Differenzlinien bindet. Die stumme Szene zwischen den beiden Schülern muss – so unsere Schlussfolgerung – eine Art Bedrohung darstellen.

Anna agiert als Lehrperson innerhalb einer doppelten Rahmung: innerhalb des institutionell gegebenen Rahmens, welcher die Schülerkörper synchronisiert und in die Anpassung zwingt, errichtet sie einen Binnenraum, in dem sie diesen Zwangscharakter schulischer Sozialisierung gerade aufheben und kompensieren will. Ihr Bemühen, über den freien körperlichen Selbstaussdruck in der improvisierten Bewegung ein authentisches Selbst zum Vorschein kommen zu lassen, findet am konkreten Verhalten der Schülerkörper seine Grenze. Für die Lehrperson wird die kurze gestische Interaktionssequenz zwischen den beiden Schülern zum Angriff auf ihr (reform-)pädagogisches Modell: die Vorstellung vom unschuldigen, freien und authentischen (Schul-)Kind, welches durch die Institution Schule verbogen wird, gerät hier in Gefahr.

Abgewendet wird die Gefahr dadurch, dass die Lehrperson auf soziale Differenzierungskategorien zurückgreift: das Verhalten des Schülers erklärt sie nun aus seiner sozialen und kulturellen Überformung heraus. Sie löst dabei die Gestik, die er im kurzen Intermezzo gezeigt hat und über die sie nicht hinwegsehen kann, aus der konkreten Unterrichtssituation heraus und interpretiert sie als Gestik des männlichen Unterschichtsmanns mit Migrationshintergrund. Damit blendet sie alternative Deutungsmöglichkeiten, wie z.B. diejenige, dass es sich dabei um ein ludisches Intermezzo zwischen Peers handeln könnte, aus. Die Kategorisierung der Gestik als geschlechtsspezifisch und soziokulturell überformt steht u.E. in Zusammenhang mit dem Bedrohungserleben, das sich für die Lehrperson damit verbindet. Im Versuch, ihre wert- und normgebundenen Konzeptionen von Unterricht zu verteidigen, greift

sie zu „erklärenden“ Differenzierungen. Die störenden Gesten werden damit zu Negativfolien eines Deutungsrahmens und verweisen gerade durch die Abwertung bzw. indem sie aus dem Bereich des Tolerierbaren ausgeschlossen werden, auf diesen zurück. Ihre Bewertung ist nur vor dem Hintergrund bestimmter Wert- und Normsysteme zu verstehen, deren Infragestellung die Lehrperson als Angriff auf ihr professionelles Selbstverständnis erlebt.

Wir konzentrierten uns in unserer Analyse auf die Wahrnehmung und Interpretation von Gesten im Kontext von Schule und Unterricht. Indem wir störende Gesten fokussierten, nahmen wir nicht in erster Linie die Reproduktion etablierter institutioneller Normen in den Blick, sondern fragten danach, welches Verhalten von Lehrpersonen warum als abweichend wahrgenommen wird. Die Fallgeschichte machte deutlich, dass sowohl in der Aufmerksamkeitslenkung wie auch in der Beschreibung und Interpretation der Lehrperson Referenzrahmen aktiviert werden, welche helfen, den Angriff abzuwehren.

Die Verzahnung von Bedrohungserleben und Doing Difference in der Wahrnehmung und Interpretation widerständiger Gesten scheint uns ein wichtiges Ergebnis unserer Untersuchung zu sein. Heterogenitätsdiskurse fordern programmatisch, dass mit Differenzen professionell umgegangen und Vielfalt an Schulen als Potential gelebt werden soll. Auf der Ebene des Diskursiven scheint diese programmatische Forderung zurzeit kaum in Frage gestellt zu werden. Unsere Untersuchung dagegen hat sich vom Rand des Diskurses her dieser Thematik genähert: von dort nämlich, wo die stummen Praktiken, in unserem Fall gestisches Schülerverhalten, in den Diskurs hineinragen. Der Diskurs, in dem sich das Doing Difference vollzieht, scheint modellhaft in der Video Elicitation der Lehrperson auf und wird an der Stelle der Videografie aktiviert, wo ihr

Blick an einer stummen Szene sozusagen hängen bleibt. Dass diese Mikroszene in ihrer Kürze und Flüchtigkeit einen derart ausufernden Erklärungs- und Rechtfertigungsdiskurs auslöst, liegt unseres Erachtens weniger an dem Inhalt des gestischen Geschehens als an der Qualität des Gestischen an sich. Das kleine gestische Vorkommnis ist vielleicht gerade wegen seiner Stummheit bei gleichzeitiger Exponiertheit von besonderer Wirkkraft. Akzentuiert in seinem Aufscheinen, aber diffus in seiner Bedeutsamkeit scheint es nicht nur die Lehrperson in ihrem Selbstverständnis zu bedrohen, sondern zugleich den Diskurs herauszufordern. Das, was sich auf der stummen Hinterbühne ereignet, markiert die Grenze der Hegemonie des Sprachlichen, welche die Vorderbühne kennzeichnet. In der Versprachlichung des Vorkommnisses durch die Lehrperson wird das Geschehen auf der Hinterbühne auf die Vorderbühne geholt; dabei werden Differenzkategorien hinzugezogen, um das, was beunruhigt, zu rationalisieren und die Position der Lehrperson und der Ordnung, auf die sie sich bezieht, zu stabilisieren. Die Dramatisierung, die damit einhergeht, erfasst sowohl das Vorkommnis wie die zu seiner Erklärung benutzten Kategorien.

Die Schweigsamkeit der Geste: charakteristisch für sie ist ihr eigentümliches Schwanken zwischen Evidenz und Opazität. In der Beschäftigung mit ihr zeigt sich, was am Diskurs selber dunkel ist.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. Luehrs-Kaiser, Kai: Exponiertheit als Kriterium von Gesten. In: Margreth Egidi/ Oliver Schneider/ Matthias Schöning/ Irene Schütze/ Caroline Torra-Mattenkloft (Hrsg.), *Gestik. Figuren des Körpers in Text und Bild*, Tübingen 2000, S. 43-52.
- 2 Vgl. Hirschauer, Stefan: Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 2001, 30 (6), S. 429-451.
- 3 Vgl. Falkenberg, Monika: *Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart 2013.
- 4 Ebd., S. 5.
- 5 Müller, Cornelia/ Cienki, Alan/ Fricke, Ellen/ Ladewig, Silva H./ McNeill, David/ Tessen-dorf, Sedinha (Hrsg.): *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlin/ Boston 2014, S. 2.
- 6 Goffman, Erving: *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/M. 1977.
- 7 Goffman, Erving: *Strategische Interaktion*. München/Wien 1981.
- 8 Wulf, Christoph: Der mimetische und performative Charakter von Gesten. Perspektiven für eine kultur- und sozialwissenschaftliche Gestenforschung. In: *Paragrana* 19 (1), S. 232-245.
- 9 Wulf, Christoph (Hrsg.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden 2004.
- 10 Wulf 2010, S. 239.
- 11 Falkenberg 2013, S. 5.
- 12 Alkemeyer, Thomas: *Zeichen, Körper und Bewegung. Aufführungen von Gesellschaft im Sport*. Berlin 2000, S. 394.
- 13 Makarova, Elena/ Herzog, Walter/ Schön-bächler, Marie-Theres: Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2014, 61, S. 137.
- 14 Walter, Paul/ Walter, Christel: *Müssen Lehrer streng sein? Unterrichtsstörungen und Klassenmanagement in der Schülerwahrnehmung*. Münster 2014.
- 15 Pille, Thomas: *Organisierte Körper. Eine Ethnographie des Referendariats*. In: Thomas Alkemeyer/ Kristina Brümmer/ Rea Kodalle/ Thomas Pille (Hrsg.), *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*, Bielefeld 2009, S. 161-178.
- 16 Laufzeit 2015-2017, vgl. Walker, Rosa: *Achtung Auftritt – Lehrpersonen im Rampenlicht. Lehrerhandeln im Fokus der Performativität*. In: Claudia Behrens/ Claudia Rosenberg (Hrsg.), *TanzZeit – LebensZeit*, Leipzig 2014, S. 94-112.

- 17 Henry, Stephen/ Fetters, Michael D.: Video Elicitation Interviews: A Qualitative Research Method for Investigating Physician-Patient Interactions. In: *Annals of Family Medicine* 1981, 10 (2), S. 118-125.
- 18 Berg, Charles/ Milmeister, Marianne: Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 2008, 9 (2), Art. 13.
- 19 Glaser, Barney G.: The Constant Comparative Methode of Qualitative Analysis. In: *Social Problems*, 196, 12, S. 436-445.
- 20 Düwell, Susanne/ Pethes, Nicolas: Fall, Wissen, Repräsentation – Epistemologie und Darstellungsästhetik von Fallnarrativen in den Wissenschaften vom Menschen. In: Susanne Düwell/ Nicolas Pethes (Hrsg.): *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform*. Frankfurt/M., New York 2014, S. 9-33.
- 21 Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser/ Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München 2003, S. 59.