

Der bewegte Körper im Unterricht: zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen

Zusammenfassung

Schulische Akteure – Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler – verkörpern im alltäglichen Vollzug des Unterrichts eine organisationspezifische Ordnung, welche aus institutionalisierten Normen, Regeln und Anforderungen besteht. Sie handhaben ihren Körper dabei medial im Hinblick auf die Ordnung, die sie aufführen; dabei verleiben sie sich diese Ordnung aber auch ein. Im und am Leib wird die institutionell gerahmte Ordnung sowohl als ermöglichende wie auch einschränkende und deformierende Kraft erfahrbar.

Im Artikel wird das Spannungsverhältnis zwischen medialem Körper und phänomenaler Leiblichkeit im Kontext des Unterrichts empirisch untersucht. In Interviews mit Unterstufenlehrpersonen, welche nach der Methode der „Video Elicitation“ durchgeführt wurden, wurde deren Wahrnehmung der körpergebundenen Praktiken im eigenen Unterricht besprochen. Dabei stand die Frage im Zentrum, inwiefern der Körper der im Unterricht Agierenden in seiner Medialität, inwiefern er in seiner Leiblichkeit wahrgenommen wird und in welchem Verhältnis diese Wahrnehmung zur Reproduktion der organisationspezifischen schulischen Ordnung steht. Als Ergebnis konnten zwei Typen von Wahrnehmungsperspektiven herausgearbeitet werden: Während die eine den mediatisierten und instrumentalisierten Körper in den Dienst der Reproduktion der Ordnung stellt, fokussiert die andere auf den Leib und entdeckt dabei die feldimmanenten Widersprüche und Zumutungen, welche die tagtägliche Aufführung dieser Ordnung für die darin involvierten Subjekte bedeuten.

Schlagwörter: Körper, Leiblichkeit, Medialität, Unterrichtswahrnehmung, Lehrperson

To observe and to be observed: How teachers perceive videography and experience its camera gaze in further education

This article analysis how teachers experience to be observed by videography during their teaching. Although video cameras are ubiquitously used in educational research and teacher education and although the possibilities and limitations of video research are reflected mainly in qualitative studies, there is still a dearth of analysis that query the experiences of the observed teachers themselves. This analysis is based on the example of a teacher training course with the aim of professional development, during which lessons were researched by videography. Based on the method of video elicitation, these videos served as stimulus for a reflection in qualitative interviews. The method not only reactivates decision making and thoughts during the teaching, but moreover elicits expectations and attitudes related to the videography itself. The analysis reveals that videography, teaching and teacher habitus produce a complex techno-social assemblage.

Keywords: Videography, Video Elicitation, Teacher, Further Education, Habitus

1. Einleitung

In ihrem Aufsatz „Was verkörpert der Körper des Schauspielers?“ fragt sich Elisabeth Fischer-Lichte (Fischer-Lichte 2004), ob der menschliche Körper überhaupt als Medium begriffen werden könne. Sie untersucht dies anhand der Situation des Performativen schlechthin: der Situation des Schauspielers auf der Bühne. Ihre Antwort: Nein, der menschliche Körper ist nicht als Medium zu denken.

Analytisch entwickelt sie diese Antwort anhand verschiedener theatergeschichtlicher Positionen, welche bis ins 18. Jahrhundert zurückreichen. Grundlagentheoretisch orientiert sie sich an der phänomenologischen Unterscheidung zwischen Körper *haben* und Leib *sein* (Plessner 1928). Während Ersteres Voraussetzung dafür ist, dass wir unseren Körper bearbeiten, objektivieren, gezielt einsetzen und gewissermaßen instrumentalisieren können, ist Letzteres eine unhintergehbare Gegebenheit menschlichen In-der-Welt-Seins. Der Leib ist dabei immer der gefühlte, empfundene Körper, welcher in seiner Materialität eigengesetzlich auf unser Fühlen, Denken und Handeln einwirkt. Die Grundlage dafür, dass der Körper überhaupt zum Objekt und zur „Quelle von Symbolbildungen“ (Csordas 1994) werden kann, ist der Leib und unser leibliches In-der-Welt-Sein.

Im Körper des Schauspielers nun wird diese „Doppelung“ (Fischer-Lichte 2004: 142) von Leib-Sein und Körper-Haben unmittelbar sicht- und erfahrbar. Die Spannung zwischen dem phänomenalen Leib des Schauspielers und der Figur, die er darstellt, verbürgt die Einzigartigkeit der Darstellung. Die Tatsache, dass die Figur von einem ganz bestimmten Körper aufgeführt wird, bewirkt, dass nicht einfach literarisch festgeschriebene Bedeutungen perpetuiert werden, sondern dass in und durch die Aufführung neue Bedeutung erzeugt wird. Der Körper des Schauspielers verkörpert also nicht einfach einen literarischen Text, wie dies die Verkörperungstheorien des 18. Jahrhunderts wollten, sondern er fungiert als „Wirkpotential“ (Fischer-Lichte 2004: 148) für das Entstehen neuer, über den Text hinausgehender Bedeutungen. Für den Zuschauer wiederum wird die Doppelung von phänomenaler Leiblichkeit des Schauspielers und verkörperter Figur als Spannungsverhältnis zwischen Performer und Figur wahrnehmbar. Dabei springt die Wahrnehmung immer wieder von der Wahrnehmung des leiblichen Körpers des Schauspielers zu derjenigen der dargestellten Figur um und umgekehrt.

Die Beantwortung der Titelfrage, ob der Körper des Schauspielers als Medium begriffen werden könne, ist abhängig davon, wie dieses Spannungsverhältnis wahrgenommen wird. Soll im Körper des Schauspielers ausschließlich die Figur respektive der Text sicht- und erfahrbar werden, der Körper also in der Verkörperung aufgehen, so kann er als Medium begriffen werden. In dem Maße, wie jedoch der Leib in Erscheinung tritt, wird die Medialität des Schauspielerkörpers problematisiert.

Dieses Spannungsverhältnis, welches Fischer-Lichte am Beispiel des Schauspielerkörpers herausarbeitet, scheint uns für einen neuen Blick auf den Unterricht vielversprechend. Dabei geht es nicht darum, von vornherein zu unterstellen, dass das Unterrichtsgeschehen als analog zu demjenigen des Theaters zu begreifen sei. Vielmehr soll Fischer-Lichtes theoretischer Ansatz als heuristisches Instrument eingesetzt werden. Das Spannungsverhältnis zwischen leibgebundenem Performer und verkörperter Figur

soll auf die „Unterrichtsaufführungen“ übertragen werden, um diese versuchsweise in einem neuen Licht erscheinen zu lassen und Forschungsansätze, welche sich mit der Rolle des Körpers im Unterricht beschäftigen, weiterzuentwickeln.

Forschungsarbeiten, wie diejenigen von Alkemeyer und Pille (Alkemeyer 2009; Alkemeyer & Pille 2008; Pille 2009), untersuchen aus einer praxistheoretischen Perspektive den Erwerb eines professionellen Habitus bei Lehrpersonen und zeigen auf, wie dieser sich als Resultat eines körperlichen Trainings konsolidiert, indem feldspezifische Haltungen, Gesten und Bewegungen eingeübt und an die organisationspezifischen Anforderungen angepasst werden. Andere Ansätze, wie derjenige von Langer und Richter (Langer 2008, 2011; Langer & Richter 2015), legen einen diskursanalytischen Fokus auf die verschiedenen körpergebundenen Disziplinierungspraktiken, wie sie in einschlägiger, praxisnaher Literatur einerseits diskursiv gefordert, andererseits von Lehrpersonen praktisch umgesetzt und gedeutet werden. Beiden Forschungsrichtungen ist gemeinsam, dass sie sich auf die instrumentelle Zurichtung des Lehrerkörpers im Hinblick auf dessen Einsatz als Medium der Steuerung von Unterrichtsprozessen konzentrieren. Die Spannung zwischen der Leiblichkeit als wahrgenommener, erlebter Erfahrung und dem Körper als medial gehandhabtem Instrument der Inszenierung wird dabei höchstens in Randbemerkungen oder Fußnoten angesprochen (Alkemeyer & Pille 2008: 141; Langer 2008: 275).

Um diese soll es jedoch im Folgenden gehen. Die übergreifende Zielfrage, der wir unsere Überlegungen unterordnen, lautet, inwiefern der Körper der im Unterricht Agierenden in seiner Medialität, inwiefern er in seiner Leiblichkeit in Erscheinung tritt und in welchem Verhältnis die beiden Modalitäten zueinander stehen.

Wir werden hierzu empirisches Material aus einem laufenden Forschungsprojekt hinzuziehen. Vorbereitend werden wir in einem ersten Schritt das Verhältnis von Performativität, Medialität und Körperlichkeit im Hinblick und mit dem Fokus auf unser Material näher zu bestimmen versuchen. Anschließend werden wir Forschungskontext und Methode kurz erläutern. Dann werden wir das Material – es handelt sich um zwei Fallbeispiele – vorstellen und analysieren. Schließlich werden wir versuchen, auf unsere Hauptfrage zurückzukommen und unsere Ergebnisse mit den theoretischen Anfangsüberlegungen zu verklammern.

2. Performativität, Medialität und die Rolle des Körpers im Unterricht

Dass Performativität und Medialität verwandte Konzepte sind, scheint – wenn man an deren konstruktiven Grundgestus denkt – naheliegend. Krämer (2004: 23) ortet eine gewisse „Gleichgerichtetheit von Positionen der Performativitätsdebatte und dem Mediengenerativismus“, welche sich in der „Privilegierung des Machens im Darstellen, des Erzeugens im Widerfahren“ zeige. Diese Ähnlichkeit im Gestus der mit den beiden Begriffen verbundenen Theorietraditionen (vgl. einfürend Hempfer & Volbers 2011; Kloock & Spahr 2012) sollte einen aber nicht davon entbinden, die jeweils unterschiedlichen Akzentuierungen herauszuarbeiten. So steht im Falle der Medialität eines Phä-

nomens oder Vorgangs primär das Mittel der Übertragung und damit die Materialität im Vordergrund, während bei der Performativität das Ereignis, die Aufführung oder der Vollzug ins Auge gefasst werden. Während Ersteres durchaus auch zeit- und situationsunabhängig gedacht und untersucht werden kann – man denke nur an die Analyse der Funktionsweise technischer Medien –, so ist Letzteres nur als Geschehen in actu, eben im Vollzug untersuchbar. Denkt man Performativität und Medialität zusammen, so überblenden sich Aufführungscharakter und Materialität. Das, was ein Akteur in einem Vermittlungsgeschehen performativ hervorbringt, wird von Betrachtern auf eine Weise rezipiert, welche die Intention des Vollzugs überschreitet; die Qualität dieser Überschreitung liegt *auch* in der Materialität des Mediums begründet, sie ist immer auch die „Spur“ des Mediums (Krämer 1998).

Überträgt man diese Überlegungen nun auf das Feld des schulischen Unterrichts und berücksichtigt man überdies die Ausführungen, die wir zu Beginn im Anschluss an Fischer-Lichte formuliert haben, so nimmt das Phänomen „Unterricht“ ganz bestimmte Konturen an. Grundsätzlich orientieren wir uns in der theoretischen Konzeption von Unterricht an aktuellen ethnographischen, praxistheoretischen und interaktionistischen Unterrichtstheorien, welche sich bemühen, die normativen Rahmungen, welche die Unterrichtsforschung begleiten, auszuklammern und die Sozialität und die Kontingenz des Unterrichts zu betonen (Breidenstein 2010, Meseth u. a. 2012). Wir integrieren in diese theoretischen Ansätze nun Dimensionen, die wir oben im Zusammenhang mit Performativitäts- und Medialitätstheorien herausgearbeitet haben. Damit fokussieren wir ein Verständnis von Unterricht, welches – auf ein paar Stichworte verkürzt – den praktischen Vollzug und das körperliche Aufführen (Göhlich 2001), die Zeitgebundenheit und den Bezug zur Gegenwart (Dirksmeier & Helbrecht 2008) und das Wechselspiel von Planung und Emergenz (Fischer-Lichte 2012) in den Vordergrund rücken.

Unterricht ist in dieser Perspektive also ein Geschehen, bei dem Tag für Tag Lehren und Lernen aufgeführt werden. Diesen Aufführungen liegt ein jeweiliger „Text“ oder eine „Konvention“ (Göhlich & Zirfas 2001: 32) zugrunde: ein disziplinär organisierter Wissenskanon z. B., oder soziale Normen und Haltungen, kulturelle Übereinkünfte, institutionell bedingte Regeln, Peer-Rituale etc. Im täglichen Vollzug des Unterrichts wird dieser „Text“ wiederholt und eingeübt. Im Einüben wird nicht nur der „Text“ aktualisiert; vielmehr üben die Akteure damit auch eine bestimmte Denk- und Wahrnehmungsweise ein, entwickeln habitualisierte Haltungen und Verhaltensweisen, welche als Effekte einverleibter institutioneller Strukturen gelten können.

Üben basiert auf Wiederholung. Aber obschon es sich jeweils um den gleichen Text handelt, ist dessen Aufführung nicht nur immer wieder anders, sondern auch anders als gedacht und geplant. Durch die raumzeitliche Verschiebung, welcher die Wiederholung oder das Zitat unterliegt, taucht in jeder Wiederholung etwas Neues auf, wird Raum gegeben für die Emergenz von Unvorhergesehenem.

Die Medien nun, die in diesen Inszenierungen zum Einsatz kommen, sind vielfältig – gemeinhin, d. h. innerhalb eines (fach-)didaktischen Rahmens denkt man an audiovisuelle Geräte, an Lehrmittel und didaktische Objekte. Uns interessieren jedoch im Folgenden der menschliche Körper und die Frage, inwiefern und unter welchen Bedingungen er in Unterrichtsaufführungen als Medium eingesetzt und begriffen werden kann. Der Körper fungiert, wenn medial eingesetzt, als Träger und Vermittler einer sym-

bolischen Ordnung; im Kontext des Unterrichts wird diese in Form institutionalisierter Normen und Regeln und kulturell geformtem und tradiertem Wissen wirksam. Dem instrumentellen Einsatz des Körpers als Medium steht jedoch der Leib in seiner ungeordneten, phänomenalen Selbstbezüglichkeit gegenüber. Die menschlichen Körper im Unterricht – die Körper der Lehrpersonen wie diejenigen der Lernenden – denken wir also analog zum Körper des Schauspielers auf der Bühne. Wie dieser aktualisieren jene das Spannungsverhältnis zwischen phänomenalem Leib und semiotischem Körper, dem sie unterworfen sind. Aber wenn der Körper des Schauspielers eine literarische Figur verkörpert, so derjenige der schulischen Akteure eine soziale Ordnung. Verkörperung meint dabei einen doppelten Prozess: der Prozess des Aufführens ist auch ein Prozess der Einverleibung. Unterricht ist ein Geschehen, in dem ein soziales Regelsystem wiederholt zitiert und vollzogen wird. Wir denken hierbei an Interaktions- und Kommunikationsregeln, an Rituale und didaktische Routinen, mit deren Hilfe Unterricht immer wieder hergestellt wird (Kalthoff & Kelle 2000). Vollzugsinstrumente dieses Regelsystems sind nicht nur sprachliche Explikationen, sondern auch körpergebundene Praktiken wie Gesten, Blicke, Haltungen, Bewegungen im Raum etc. Schulische Akteure – dies die Annahme – verkörpern die soziale Ordnung des Unterrichts. Sie handhaben ihren Körper dabei medial und funktional im Hinblick auf die Ordnung, die sie aufführen. Gleichzeitig verleiben sie sich jedoch im Akt der Aufführung diese Ordnung auch ein. Im und am Leibe wird die organisationsspezifische Ordnung erfahrbar, in der individuellen Physis wird sie spürbar – sowohl in ihrer ermöglichenden wie in ihrer einschränkenden und deformierenden Kraft.

Leibliche Manifestationen sind also nicht von präkultureller, naturalisierter Qualität. Der Leib ist in unserem Verständnis kein a-gesellschaftliches Apriori, auf den das Subjekt einen „Exklusivitätsanspruch“ hätte (vgl. kritisch Hirschauer 2008: 180), sondern vielmehr eine bestimmte Verfassung des Subjektes in seinem Verhältnis zur Welt (Csordas 1994). Der Leib, so formulieren wir im Anschluss an eine „negative Medientheorie“ (Mersch 2006), ist in seiner Materialität und Eigenlogik am ehesten negativ umschreibbar. Er manifestiert sich als Grenze und Widerständigkeit, als Ort, wo die Mediatisierung des Körpers an ihre Grenze stößt und das Vermittlungsgeschehen gestört oder – durchaus auch spielerisch – unterlaufen werden kann.

Ausgehend von dieser theoretischen Rahmung wollen wir im Folgenden die Frage nach dem Verhältnis von medialem Körper und phänomenaler Leiblichkeit im Kontext des Unterrichts empirisch untersuchen. Wir fokussieren dabei auf die Lehrperson. Folgende Fragen sind leitend: Wie nehmen die Lehrpersonen in den alltäglichen Aufführungen von Unterricht das Verhältnis von Leib und Körper wahr? Welche „Texte“ versuchen sie mit ihren Körpern aufzuführen? Welche Regeln und Normen, welche „Konvention“ bemühen sie sich mit ihrem Lehrer-Körper zu mediatisieren? Und welche Rolle spielt in ihrer Wahrnehmung dabei der Leib?

3. Körpergebundene Inszenierungen in Unterrichtsprozessen– Fallbeispiele aus einem schweizerischen Lehrerweiterbildungsprojekt

3.1 Projektkontext

Das Forschungsprojekt, anhand dessen wir diese Fragen empirisch untersuchen wollen, soll im Folgenden kurz vorgestellt werden: Es handelt sich um ein Projekt an der PH Bern, welches einen Weiterbildungs- und einen Forschungsteil umfasst. Ziel der halbjährigen Weiterbildung war es, über das Mittel tanzkünstlerischer Arbeit den Lehrpersonen die Gelegenheit zu geben, sich mit den stummen, nonverbalen Praktiken des Unterrichts auseinanderzusetzen. Über die Dekontextualisierung des habituell gewordenen Bewegungsrepertoires und dem experimentellen Spiel mit feldspezifischen Haltungen, Gesten und Blicken sollte die Möglichkeit geboten werden, sich mit eben diesen habituellen Mustern – Bewegungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata – auseinanderzusetzen. Im Zentrum der Begleitforschung stand und steht dagegen die Erforschung der Körperkonzepte der Lehrpersonen; untersucht wird hier die Unterrichtswahrnehmung der Lehrpersonen. Gefragt wird, welche Bedeutung sie den nonverbalen und körpergebundenen Praktiken zumessen. Welche körperlichen Aktionen nehmen sie überhaupt wahr, wie interpretieren sie sie und welche Bedeutung haben sie für ihre Unterrichtspraxis?

Für die Erhebung der Daten in der Begleitforschung wurden die Methoden der Unterrichtsvideographie und der „Video Elicitation“ (Henry & Fetters 2012) eingesetzt. Der Unterricht der acht Kursteilnehmerinnen – es handelt sich um weibliche Unterstufenlehrkräfte unterschiedlichen Alters – wurde im Verlaufe von ca. sechs Monaten dreimal videographiert, wobei den Lehrpersonen die Wahl der Stunde, des Fokus und die Kameraregie unterlag. Nach dem Durchschauen des gesamten Videos wählten die Teilnehmerinnen jeweils einzelne Sequenzen aus, welche in einem nach den methodischen Regeln der „Video Elicitation“ ausgerichteten Interview besprochen wurden. Ziel dabei war es, über die Besprechung der Sequenzen Assoziationen und Erinnerungen an Entscheidungs- und Denkprozesse hervorzulocken, die während der konkreten Situation stattfanden.

Bei der Auswertung der Daten folgte auf die Transkription, bei welcher gleichzeitig die Übersetzung ins Hochdeutsche vorgenommen wurde, ein offenes und nahe am Text angelegtes Codieren. In einem nächsten Schritt wurde axial codiert, um dann über fallinterne sowie fallvergleichende Analysen Kernkategorien zu bestimmen. Die Fallrekonstruktionen erfolgten entlang dieser Kernkategorien und mündeten in eine Typenbildung. Der Typus erfasst dabei die Wahrnehmungsperspektive der Lehrpersonen, d. h. die Art und Weise, wie die Lehrpersonen die körpergebundenen Praktiken des Lehrens und Lernens wahrnehmen und beurteilen, und die Bedeutung, die sie ihnen im Unterricht zuweisen.

Anhand der zwei folgenden Fallbeispiele sollen zwei diesbezüglich kontrastierende Typen vorgestellt werden. Die Gegenüberstellung zweier unterschiedlicher Wahrnehmungsperspektiven ist also analytisch motiviert und Resultat einer Abstraktion. Die exemplarisch ausgewählten Textpassagen, welche wir zur Illustrierung heranziehen,

entstammen jeweils aus den ersten zwei von insgesamt drei Interviews, die mit den Teilnehmerinnen durchgeführt wurden.

3.2 Fallbeispiel 1: Körpergebundene Inszenierungen als Instrument zur Herstellung von Disziplin

L1 unterrichtet eine jahrgangsübergreifende Klasse der Unterstufe (1./2. Klasse) in einer ländlichen Gemeinde der Schweiz. Die folgenden Interviewauszüge stammen vorwiegend aus dem ersten Interview; Gegenstand dieses Interviews ist die Videographie einer Doppelstunde in Bildnerischem Gestalten. Die Kamera war hinten im Schulzimmer positioniert, damit sie gewissermaßen in die räumliche Struktur des Zimmers integriert blieb und die Lernenden nicht abgelenkt wurden. Der Kamerafokus erfasst sowohl die ganze Klasse wie auch die Lehrkraft.

In der Besprechung der Videographie setzt L1 folgende zwei Foki:

Ich sage dir vielleicht, was mir nachher aufgefallen ist und warum ich es anschauen möchte. /I: mhm// Es ist mir aufgefallen, dass ich teilweise (+) also, dass ich recht oft in Bewegung bin. /I: mhm// Und dass ich teilweise eine Bewegung beginne und diese nachher abrupt abbreche und etwas/ in eine andere Richtung gehe. [...] Das ist das eine, was ich gedacht habe, ehm: möchte ich für mich selbst mal anschauen. Und das andere ist, ehm: es war mir nicht bewusst, wie sehr/ wieviel ehm: ich gestikuliere mit der Körpersprache. Also den Körper einbeziehe, um Sachen zu verdeutlichen. Jetzt habe ich auch gerade wieder so/ Oder? /I: mhm// Und das war mir also wirklich nicht/ Das war mir nicht bewusst. Und mit dem Schauen dieses Videos dachte ich *poah:* [LACHT] Eben diesen Körper, wie die Tanzkursleiterin sagte, der Körper ist sehr präsent im Unterricht und ist ehm: ein wichtiger/ ein wichtiger Botschafter.

L1 konzentriert sich im ersten Interview auf zwei Sequenzen: Die erste Sequenz wählt sie aus, weil sie dort bei sich eine abrupte Bewegung bemerkt hat. L1 hält fest, dass ihr die eigene Bewegtheit im Allgemeinen sowie schnelle Bewegungsverwechslungen aufgefallen sind und sie sich vertieft damit auseinandersetzen möchte. Eine zweite Sequenz interessiert sie, weil in ihr verbale Erklärungen, die sie der Klasse gibt, mit Gesten einhergehen. Durch das Anschauen des Videos ist ihr bewusst geworden, wie sehr sie sich dieser Kommunikationsform bedient. L1 wiederholt in der Folge mehrfach ihr Erstaunen darüber, dass sie auch körpersprachlich agiert, was hier im Ausruf „poah“ zum Ausdruck kommt.

Ausgehend von der aus ihrer Perspektive abrupt abgebrochenen Körperbewegung entfaltet L1 in der Besprechung der ersten Sequenz die Überzeugung, dass ein ruhiger Lehrer-Körper eine positive Wirkung haben kann. Hier, wie auch in späteren Zitaten, verweist L1 auf die Logopädin, die sich phasenweise ebenfalls im Raum befindet und mit der L1 im Teamteaching unterrichtet. Für L1 dient die Logopädin als Kontrastfolie zu sich selbst:

Aber siehst du, sie [gemeint ist die Logopädin] steht viel oft da, so: So wie ein Fels hier, so in der Brandung. So, weißt du, so: [MACHT ES VOR] und schaut. /I: Ja.// Und ich/ ich (+) Ich gehe hier und dort und/ Schon nicht laut – weißt du – absolut nicht laut, aber die Bewegung selbst kann bereits Unruhe bringen. /I: Ja.// Ich habe mich nun fast ein bisschen als unruhig/ Gegenüber der Logopädin habe ich mich als unruhig erlebt.

Im assoziativen Teil der Sequenzbesprechung verweist L1 auf die Bewegung, die sie gestört hat. Ausgehend von dieser Bewegung thematisiert sie die Norm des „Ruhig-Seins“, welche sie in der Logopädin verwirklicht sieht. Mit der Metapher des Felsens, der in der Brandung steht, erfährt die Logopädin eine Idealisierung: So ruhig sie dasteht, vermag sie der Brandung bzw. der Klasse oder den Schülerinnen und Schülern standzuhalten. Sich selbst erlebt L1 hingegen als unruhig. Aus ihrer Sicht ist dieses In-Bewegung-Sein problematisch, da es möglicherweise Auswirkungen auf die Situation hat und – nicht erwünschte – Unruhe bringen kann. Es wird deutlich, dass L1 die körperlichen Inszenierungen des Lehrkörpers funktional im Hinblick auf Herstellung bzw. Aufrechterhalten von Ruhe und Disziplin begreift. Das Ideal eines ruhigen Körpers und damit eines ruhigen Unterrichtsklimas kann – so ihre Vorstellung – durch Disziplinierung des eigenen Körpers erreicht werden:

Ich hatte den Eindruck, es würde die Ruhe, die die Kinder ausstrahlen/ (+) Für mich selbst/ Ich hatte diese Ruhe nicht ehm: übernommen. [...] Ich möchte sie eigentlich unterstützen. Wenn sie schon so ruhig sind. Dass wenn sie schon so ruhig sind, dass ich mich eben auch ruhig halte. /I: Ja./ Und ich kann mich erinnern, eine Klasse gehabt zu haben, die es nicht ertragen hat, wenn man viel herumgegangen ist. Dann wurden sie gerade unruhig. /I: mhm// Und da hatte ich wirklich in der Planung/ Das kommt mir jetzt gerade in den Sinn. Das ist mir vorher/ Das hatte ich ganz vergessen gehabt. Und dort hatte ich auch in der Planung überlegen müssen: Wann bin ich da vorne? Wann halte ich mich da vorne still? /I: mhm// Wie organisiere ich es, wenn ich schauen will, wo sie sind. Eben vielleicht auch mal wie die Logopädin, so [MACHT ES VOR.]. /I: mhm// Das muss ich noch etwas schauen.

L1 erfährt die Lernenden hier als Ruhe ausstrahlend. Sie selbst vermag aber diese Ruhe nicht zu übernehmen. Dies möchte sie ändern, indem sie sich selber zur Ruhe zwingt. Das Aufrechterhalten von Ruhe erfolgt damit über einen strategischen Einsatz des eigenen Körpers. Dies wird deutlich, als sie von der Reaktion einer Klasse erzählt, die ausgesprochen sensibel auf das Herumgehen der Lehrperson reagierte. Ausgehend von der Erfahrung mit dieser Klasse thematisiert sie den strategischen Einsatz des Lehrkörpers, der auf bewusster Planung basiert: Wo soll er stehen? Wann soll er sich stillhalten? Wie soll der Blick geführt werden und inwiefern soll er sich am Vorbild „Fels in der Brandung“ orientieren?

Das Herstellen von Ruhe soll folglich nicht über äußeren Zwang oder aktive Disziplinierung (z.B. mündlicher Ermahnung) erfolgen, vielmehr verfolgt L1 das Ideal, Disziplin im Klassenraum über Selbstdisziplin herzustellen, über einen planvollen und bewusst gestalteten Einsatz des eigenen Körpers. Die Disziplinierung des eigenen Lehrerinnenkörpers geschieht dabei über dessen Mediatisierung: gezielte Bewegungsabläufe, kontrollierte Blickarbeit, strategische Verortung im Raum – der Körper dient als Medium zur Herstellung von Ruhe. Damit dies gelingt, müssen unmittelbare, chaotische und ungerichtete Bewegungsimpulse neutralisiert werden. Die „abrupten“ Bewegungen, die L1 beim Betrachten der Videographie sofort negativ aufgefallen sind, sind ein Irritations- und Störfaktor, den sie als Anlass nimmt, um gezielt an ihrem Körper zu arbeiten – wie sie an anderer Stelle sich vornimmt.

In der zweiten Sequenz, welche L1 auswählt, denkt sie am mediatisierten Einsatz des Körpers weiter und führt das Thema „Körpersprache“ ein; Mimik und vor allem

Gestik können in der Wahrnehmung von L1 die gesprochene Sprache unterstützen oder gar ersetzen:

Und (+) also ehm: man könnte mal versuchen, (+) einmal nur mit Körpersprache gewisse Sachen/ einen Auftrag zu geben. /I: mhmm// Die Worte mal wegzulassen. [...] Ja, genau. (+) Das habe ich mir überlegt. Also Körpersprache finde ich eben nicht schlecht als Unterstützung.

Gezielt eingesetzte Körpersprache scheint L1 also vielversprechend, da daraus mögliche Unterstützung resultiert. Dies zeigt sich in der Beschreibung der gleichen Unterrichtssequenz an anderer Stelle im Interview, wo L1 festhält, dass sie alle ihre Anordnungen mit Bewegung, insbesondere mit den Händen unterstütze und Kinder bisweilen lediglich über Mimik und Gestik maßregle bzw. zum Zuhören animiere. Sie bedient sich damit gewissermaßen einer anderen Sprache, nämlich der Körpersprache, um die sie die gesprochene Sprache ergänzen oder sogar ersetzen möchte.

Neben dem Ideal des ruhigen Körpers, der Disziplin vermitteln kann (Sequenz 1), erscheint also in dieser Sequenz ein bewegter Körper, der aber in Form von ritualisierten Gesten letztlich auch als Instrument eingesetzt wird, um einen störungsfreien Unterricht zu garantieren. Dies spiegelt sich in einer anderen Sequenz aus dem zweiten Interview wider, in dem L1 überprüfen möchte, ob die „Arbeit“ an ihrem Körper, die sie sich vorgenommen hat, erfolgreich gewesen ist. Sie möchte hier schauen, ob sie die Ziele, die sie sich gesetzt hat – „dass ich mich still halte und sitze“ sowie „mehr einfach mit Gesten [zu] arbeiten“ – umsetzen kann:

Ehm: diese Sequenz hat mir von daher sehr gut gefallen. [...] Und nun schaue ich, damit ich möglichst vorher die Sachen bereit mache oder wegräume, /I: Lmhmm// meinen Teil, bevor ich klinge, damit ich wirklich dastehen kann und Ruhe/ (+) Ruhe geben kann. (++) Oder eben auch damit/ Das, was ich zum Ziel hatte. Ich habe hier nonverbal (+) viele Dinge gemacht. (++) Die sich nun einfach ein wenig eingeschliffen haben. /I: mhmm// (+)[...] Aber für solche Sachen, für irgendwas, was wir abgemacht haben oder ich von ihnen verlange, dass ich dies eben nur durch ein Zeichen bestätige oder nochmals zeige, (+) eben ohne Worte.

L1 evaluiert die Sequenz positiv, weil es ihr jetzt gelingt, sich so zu organisieren, dass Ruhe gewährleistet ist. Dabei stellt sie klar, dass sich die nonverbalen Inszenierungselemente bewähren, insbesondere dann, wenn sie „eingeschliffen“, d. h. ritualisiert sind. Sie könnten die mündliche Sprache – als Quelle von Tönen, Geräuschen und somit potentieller Unruhe – ersetzen. Nonverbale Zeichensprache vermittelt Inhalte und Haltungen stumm; ritualisierte Gesten sollen wie Signale funktionieren – eindeutig und informationstheoretisch gewendet ohne Rauschen. Sind die Lernenden entsprechend konditioniert, so werden die gesendeten Signale eindeutig verstanden und führen scheinbar unmittelbar zu den adäquaten Handlungen. Die Stimme als mögliche Geräuschquelle bzw. als Störfaktor ist eliminiert. Die Lernenden sollen wissen, was zu tun ist bzw. wie sie sich verhalten sollen und erhalten diese Informationen lautlos übermittelt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für L1 ein ruhiges Arbeitsklima und ein reibungsloser Unterrichtsverlauf zentrale Desiderata ihrer Unterrichtspraxis darstellen. Dies soll über die Mediatisierung des eigenen Lehrerinnenkörpers erreicht werden: das Ruhig-Halten des eigenen Körpers, der strategische Einsatz von Bewegung und das Benutzen von gezielten Gesten als Ersatz für verbalsprachliche Anweisungen dienen

dabei der Herstellung einer normativen Ordnung, die als solche nie in Frage gestellt wird. Dort, wo die Mediatisierung nicht restlos gelingt und ihr der Leib gewissermaßen dazwischen funkt – in den unwillkürlichen Bewegungsimpulsen, dem ruhelosen Umhergehen –, hakt L1 in der „Video Elicitation“ ein und interpretiert diesen Mangel als persönliches Scheitern. Strukturell bedingte widersprüchliche Anforderungen an den Lehrerinnenkörper werden dabei nicht reflektiert, vielmehr werden mögliche körperliche Optimierungen angestrebt, um auf diesem Wege die Unterrichtsordnung (wieder-)herzustellen oder aufrechtzuerhalten. Der Lehrerinnenkörper wird aus der Perspektive von L1 als Medium wahrgenommen, das zielgerichtet eingesetzt werden kann. Der Körper fungiert, wie L1 im eingangs zitierten Interviewausschnitt festhält, als „Botschafter“; in den Unterrichtsinszenierungen von L1 dominiert die Idee des Körper-Habens, wohingegen der Leib eine neutralisierende Bearbeitung erfährt.

3.3 Fallbeispiel 2: Manifestationen des Leibes als Reflexionsanlass

Eine andere Wahrnehmung körpergebundener Unterrichtsphänomene findet sich bei L2. L2 unterrichtet eine erste Klasse in einer Agglomerationsgemeinde einer größeren Stadt in der Schweiz. Die folgenden Interviewauszüge stammen mehrheitlich aus der ersten Interviewphase, in der L2 eine Lektion im Fach NMM (Natur Mensch Mitwelt) videographieren ließ. Die Kamera fokussierte den Sitzkreis, in dem das Unterrichtsgeschehen stattfand und wo sich auch die Lehrperson befand. Im Interview wählt L2 drei Sequenzen aus; dabei interessiert sie sich vor allem dafür, was beim Erzählen im Kreis oder bei örtlichen Wechseln der Kinder geschieht und welche Interaktionen oder Unruhemomente in welcher Form und aus welchem Grund erfolgen. Obwohl L2 von der Kamera miterfasst wurde, liegen ihr Wahrnehmungsfokus und ihr Erkenntnisinteresse auf den Kindern. In ihrer „Video Elicitation“ stehen nicht die körpergebundenen Inszenierungen des Lehrerinnenkörpers im Zentrum, sondern die Frage, was sich im körperlichen Verhalten der Schüler und Schülerinnen manifestiert.

Die folgenden Interviewausschnitte stammen aus der Besprechung einer Videosequenz, welche zeigt, wie die Kinder über längere Zeit im Kreis sitzen und ihnen von L2 eine Geschichte vorgelesen wird:

Ja, man sieht viele Kinder, bei denen ich den Eindruck habe, sie *mögen*¹ nicht mehr, die sind müde. Schüler₄ liegt auf der Bank, ehm: Schülerin₄ spielt mit den Haaren des Kindes vor ihr, Schüler₁ und Schülerin₁ turnen auch wieder irgendetwas zusammen herum, Schüler₅ ist sich auch am auf und ab räkeln und ihm ist, glaube ich, auch nicht mehr so wohl. Schüler₆ sieht man sich auch zwischen durch einmal strecken und eben gähnen. Also die Kinder zeigen eigentlich sehr stark, dass sie müde sind, also nicht müde, weil es schon am Abend wäre, sondern weil sie einfach in dieser, ja, Situation (+) jetzt einfach etwas anderes bräuchten. [...] Da sieht man die Differenz zwischen meiner Vorstellung, die ich habe, wie es jetzt, was ich machen möchte, und wie die Kinder darauf reagieren, was für sie eigentlich gerade das richtige wäre. (+) Und dann beginnen sie halt, sich selbst zu bewegen oder zu beschäftigen [BEIDE LACHEN] oder abzulenken. Ja.

In dieser Interviewpassage beschreibt L2 relativ detailliert die Körper der Schüler und Schülerinnen. Sie interpretiert deren körperliche Haltungen und Aktivitäten als Aus-

1 Mundartlicher Ausdruck; dem mundartlichen Ausdruck „nicht mehr mögen“ entspricht in der Hochsprache am ehesten „ermüdet sein“, „keine Lust mehr haben“

druck von Müdigkeit bzw. als Ausdruck des Wunsches nach einer anderen Beschäftigungs- oder Unterrichtsform. Sie stellt dann fest, dass sie sich während der Stunde nicht von ihrem Plan bzw. ihrer Planung zu lösen vermochte. Erst durch das Sehen des Videos nimmt sie die körperlichen Manifestationen der Lernenden wahr und schließt daraus, dass eine andere Unterrichtsform adäquater gewesen wäre.

Bereits hier wird eine im Vergleich zu L1 differente Wahrnehmung des Körpers im Unterrichtsgeschehen erkennbar: Im Vergleich zu L1, die den Lehrerinnenkörper in seiner Medialität wahrnimmt, erfährt L2 die bewegten Körper der Lernenden als Ausdruck von leiblicher Verfasstheit, von der aus sie ihre Unterrichtsplanung reflektiert. Der bewegte Körper der Schülerinnen und Schüler erscheint nicht als Anlass zu Disziplinierung, sondern als Ausdruck der Überforderung mit der Situation.

Dies zeigt sich an einer anderen Stelle, wo zwei Schüler miteinander interagieren und mit Handzeichen kommunizieren. Wiederum von einer relativ genauen Beschreibung der körperlichen Aktivitäten der Lernenden ausgehend kommt L2 zum Schluss, dass die Schüler nicht mehr sitzen und zuhören und dies auch zum Ausdruck bringen wollten. Von der Beobachtung der (Kinder-)Körper ausgehend hält L2 fest, dass das Unterrichtsarrangement für die beiden Schüler nicht mehr passe. Sie führt weiter aus:

[...] Wie soll ich sagen? – (+) Ich kann sie gut verstehen. Und alles, was drum herum arrangiert ist, (+) das können sie ja nicht ändern, es ist nicht/ (+) Also ja, in diesem Moment sage ich ja ‚Schülerin1 und Schüler1 hört auf‘ so quasi, und ‚Haltet euch jetzt noch still‘, und ‚Wir sind jetzt noch da.‘ Aber eigentlich (+) ja, ist es gewissermassen Unrecht getan, wenn man so die äußeren Faktoren anschaut, die zusammen spielen. (00:12:11)

L2 zeigt Verständnis für die Lernenden, die das Unterrichtssetting nicht mitbestimmen können. Sie reflektiert dabei ihre Einforderung von Ruhe und kommt zum Fazit, dass sich diese nicht rechtfertigen lässt. Blieb im tatsächlichen Vollzug des Unterrichts die Norm des Still-sein-Müssens in Kraft, erachtet L2 in der Reflexion dieser Unterrichtssequenz das Durchsetzen der Norm als „unrecht“.

In der Folge fokussiert L2 den Moment, in dem die Geschichte zu Ende erzählt ist und sie die Kinder zum Aufstehen auffordert, da danach ein Lied gesungen wird. Im assoziativen Teil der Sequenzbesprechung hält L2 fest, dass dieser Wechsel für die Kinder gewissermaßen erlösend gewesen sei und im Anschluss daran „recht (+) recht viel untereinander“ geschehe. Auch diese Sequenz beschreibt L2 detailliert und reflektiert daraufhin das Unterrichtsgeschehen:

Ich finde, es gibt für die anderen Kinder rundherum halt einen Moment, in dem man warten muss bis dann jedes steht und bereit ist. (+) Ehm: (+) Ja. Eben eigentlich finde ich, Kinder dürfen zeigen was/ was/ ja, wie es ihnen geht und was sie für/ /!/: Lmhm// was sie gerne möchten. (+) Ja. (+) Ich finde es noch schwierig. Es ist eine Gratwanderung zwischen wie viel will ich, dass die gesamte Klasse dies zusammen macht oder ich weiß auch nicht. Wenn er hätte/ Wenn ich gesagt hätte: ‚Wenn du schnell liegen willst, dann geh doch ein bisschen auf die Matratze und‘/ Ja. Würde von mir her auch drin liegen. /!/: mhm// Aber dann würden wohl alle auf die Matratze wollen. [BEIDE LACHEN] Ja. Eigentlich erwarte ich hier sehr viel, finde ich.

Für L2 steht der Aspekt, dass alle warten müssen, dem Anspruch gegenüber, dass der Schüler zum Ausdruck bringen darf, wie es ihm geht und was er möchte. Sie erfährt die-

sen Widerspruch (viele Kinder in einer Klasse, die funktionieren sollen vs. Bedürfnisse einzelner Kinder) als „schwierig“ bzw. als Grat, auf dem Lehrpersonen gehen müssen. Grundsätzlich erachtet sie es als legitim, dass der Schüler sich auf einer Matratze hinlegen kann, wenn er müde ist, sieht sich dann aber mit dem Problem eines möglichen «Dammbrochs» konfrontiert: Was wäre, wenn dann alle auf die Matratze möchten? Damit gelangt L2 über die Betrachtung des Schülers und dem Analysieren seiner Bedürfnisse zur Frage nach strukturellen Bedingungen, in denen sie sich als Lehrkraft zu bewegen hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass L2 über die Beobachtung körperlicher Manifestationen der Kinder in die Reflexion der Unterrichtsordnung geht. So hinterfragt sie ihre Unterrichtsgestaltung (Rhythmisierung) und stellt dabei auch die Norm des Ruhig-Seins in Frage. Die bewegten Körper erfahren nicht in erster Linie eine Problematisierung, sondern werden als Ausdruck (leiblicher) Verfasstheit verstanden, auf deren Basis weiterführende Überlegungen erfolgen. Was L2 verändern möchte, sind nicht die bewegten Körper der Lernenden. Diese müssen folglich nicht in erster Linie diszipliniert werden. Vielmehr sind äußere Faktoren derart zu gestalten, dass sich die Lernenden in einem ihnen adäquaten Lernarrangement befinden.

L2 hält fest, dass sie auf die (leibliche) Verfasstheit der Schüler und Schülerinnen eingehen und ihnen die Möglichkeit geben möchte, sich nach den eigenen Bedürfnissen zu richten. Gleichzeitig sieht sie sich mit der Problematik konfrontiert, dass dann vielleicht alle dasselbe haben möchten und dies nicht für alle gleichzeitig realisierbar wäre. Sie erfährt den Widerspruch zwischen dem Anspruch, eine Klasse als Ganze zu führen und dem Prinzip der Gleichheit aller Genüge zu tun und dem Wunsch, die Individualität einzelner Lernender zu berücksichtigen, als schwierig. Damit erfasst sie ein strukturelles Schulproblem.

4. Der Körper im Unterricht: zwischen Medialität und Leiblichkeit

Anhand zweier Fallbeispiele wurden zwei unterschiedliche Perspektiven auf körpergebundenes Geschehen im Unterricht dargestellt. Aus analytischem Interesse wurden die beiden Wahrnehmungsmodi kontrastiv ausdifferenziert.

Im Fallbeispiel 1 richtet sich der Wahrnehmungsfokus der Lehrperson auf den Lehrkörper und seine Inszenierungspraxis. In der „Video Elicitation“ wurde deutlich, dass L1 ihren Körper medial einsetzt: durch die Selbstdisziplinierung des Lehrerinnenkörpers versucht sie, die als notwendig erachtete Disziplin im Schulzimmer zu schaffen und aufrecht zu erhalten. Der Körper der Lehrerin wird zum Medium „indirekter Disziplinierung“, wie sie von Langer beschrieben worden ist (Langer 2008; Langer u. a. 2015). Bei einer indirekten Form der Disziplinierung soll Fremddisziplinierung vermieden werden. Anstatt direkt ermahnend oder strafend auf die Lernenden einzuwirken, wird versucht, über das Vorbild eines disziplinierten Lehrkörpers die Selbstdisziplin auf die Lernenden zu übertragen. Diese Strategie spiegelt sich im Interview mit L1. Das Ruhig-Halten des eigenen Körpers und die Neutralisierung oder Kanalisierung unwillkürlicher Bewegungsimpulse sind dabei zentral, der Leib oder die eigene leibliche Verfasstheit sollen

ausgeblendet, der Lehrerinnenkörper medial genutzt und im Dienste der Herstellung oder Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung eingesetzt werden. Letztere wird dabei nicht in Frage gestellt, sondern vielmehr als sinnvoll vorausgesetzt. Der gezielte Einsatz körperlicher Haltungen und Gesten ist Teil feldspezifischer Verhaltensweisen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Die Perspektive, die L1 auf ihren eigenen Lehrerinnenkörper und den Umgang mit Unterrichtsstörungen einnimmt, ähnelt in gewisser Weise derjenigen, welche Pille bei Referendaren beschrieben hat (Pille 2009): mit dem bewussten, feldspezifischen Gebrauch des eigenen Körpers im Unterricht allgemein, insbesondere aber zur Herstellung von Ruhe, üben die Referendare nicht nur unterrichtliche Praktiken ein, sondern bilden auch eine Akzeptanz der sozialen Ordnung, die mit diesen Praktiken vollzogen wird, aus. Die Ordnung als solche wird dabei nicht in Frage gestellt, sondern immer wieder performativ hergestellt.

Im Vergleich zu L1 spielt bei L2 die Vorstellung eines Lehrkörpers, der als Medium fungiert, eine untergeordnete Rolle. In den Fokus stellt L2 nicht den eigenen und damit den Lehrerinnenkörper, sondern den Körper der Kinder, den sie im Hinblick auf deren körperliche Verfassung zu lesen versucht. In ihren Videobesprechungen rückt sie die Leiblichkeit bzw. das Leib-Sein der Kinder ins Zentrum. Die exakten Beschreibungen bzw. Beobachtungen der leiblichen Verfasstheit von Lernenden führen bei L2 in die Reflexion. Zum einen überdenkt sie ihre Unterrichtsplanung und ihr Bemühen, während des Unterrichts trotz Unruhen nicht von ihrem Programm abzuweichen. Dabei stellt sie auch institutionell verankerte Normvorstellungen, wie einen störungsfreien Unterricht, in Frage. Zwischen ihrem Auftrag als Lehrperson, planmäßig eine Unterrichtssequenz durch- und aufzuführen, und den Reaktionen und Bedürfnissen derjenigen, welche als stumme Mitspielende in diesem Plan vorgemerkt sind, klafft offensichtlich ein Widerspruch. Diesen – strukturellen – Widerspruch entdeckt sie, indem sie die Leiblichkeit der Lernenden in ihrer Widerständigkeit gegen die Inanspruchnahme durch die schulische Ordnung wahrnimmt und deutet.

Zum ändern gelangt sie über die Betrachtung und die Analyse der leiblichen Verfasstheit eines individuellen Schülers zu einem überindividuellen, auch hier strukturellen Problem, demjenigen nämlich, als Lehrperson gleichzeitig verschiedenen Ansprüchen, demjenigen nach Individualisierung und demjenigen nach Gleichbehandlung, gerecht werden zu müssen.

Wie also, so lässt sich zum Schluss noch einmal fragen, tritt der Körper im Unterricht in Erscheinung? In welchem Verhältnis stehen die beiden Modalitäten Medialität und Leiblichkeit zueinander? In den beiden Fallrekonstruktionen ist die Beantwortung der Frage von der Wahrnehmung der Lehrpersonen abhängig. Im einen Fall wird der Körper primär in seiner Medialität wahrgenommen, im anderen in seiner Leiblichkeit. Die beiden Wahrnehmungsweisen, die anhand zweier unterschiedlicher Fälle ausdifferenziert worden sind, treten in Wirklichkeit wohl gemeinsam auf. Das Schwanken des Zuschauers bei der Wahrnehmung des Körpers des Schauspielers, das Umspringen der Wahrnehmung, welches Fischer-Lichte beim Zuschauer im Theater ausgemacht hat, dürfte auch für die Wahrnehmung des körpergebundenen Geschehens im Unterricht charakteristisch sein. Aber die zwei unterschiedlichen Perspektiven auf den Körper bzw. den Leib gehen – und das scheint uns entscheidend – Hand in Hand mit zwei unterschiedlichen Perspektiven auf die strukturellen Widersprüche, welchen die Körper

der Lehrenden und Lernenden ausgesetzt sind: der Fokus auf den mediatisierten und instrumentalisierten Lehrkörper steht im Dienste einer reproduzierenden Aufführung des „Textes“, sprich der organisationspezifischen Erwartungen und Anforderungen. Der Fokus auf die Leiblichkeit dagegen entdeckt die feldimmanenten Widersprüche und die Zumutungen, welche die tagtägliche Aufführung dieses „Textes“ an die darin involvierten Subjekte bedeuten.

Autorenangaben

Dr. Regula Fankhauser
PH Bern
Institut für Weiterbildung und Medienbildung
Bereich Forschung und Entwicklung
regula.fankhauser@phbern.ch

Angela Kaspar
PH Bern
Institut für Forschung, Entwicklung und
Evaluation
angela.kaspar@phbern.ch

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119-140.
- Alkemeyer, Thomas/Pille, Thomas (2008): Schule und ihre Lehrkörper. Das Referendariat als Trainingsprozess. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, 2, S. 137-154. [<https://we.riseup.net/assets/75051/versions/1/alkemeyer-lehrkoerper.pdf>], Zugriff am 15.01.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 6, S. 869-887.
- Csordas, Thomas J. (Hrsg.) (1994): Embodiment and Experience. The existential ground of culture and self. Cambridge: University Press.
- Dirksmeier, Peter/Helbrecht, Ilse (2008): Time, Non-representational Theory and the “Performative Turn” – Towards a New Methodology in Qualitative Social Research. In: Forum Qualitative Sozialforschung 9, 2, Art. 55.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Was verkörpert der Körper des Schauspielers? In: Krämer, S. (Hrsg.): Performativität und Medialität. München: Wilhelm Fink, S. 141-162.
- Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.
- Göhlich, Michael (2001): Performative Äusserungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim und München: Juventa, S. 25-46.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2001): Kommunikatives Handeln in der Lebenswelt. Die Theorie der performativen Einstellung von Jürgen Habermas. In: Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim und München: Juventa, S. 47-73.
- Hempfer, Klaus/Volbers, Jörg (Hrsg.) (2011): Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandesaufnahme. Bielefeld: transcript.

- Henry, Stephen G./Fetters, Michael D. (2012): Video Elicitation Interviews: A Qualitative Research Method for Investigating Physician-Patient Interactions. In: *Annals of Family Medicine*, 10, 2, S. 118-125.
- Hirschauer, Stefan (2008): Körper macht Wissen: für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In: Rehberg, K. S. (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel*. Frankfurt/M.: Campus, S. 974-984.
- Kalthoff, Herbert/Kelle, Helga (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 5, S. 691-710.
- Kloock, Daniela/Spahr, Angela (Hrsg.) (2012): *Medientheorien. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Krämer, Sybille (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. In: Krämer, S. (Hrsg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 73-94.
- Krämer, Sybille (2004): Was haben ‚Performativität‘ und ‚Medialität‘ miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der ‚Asthetisierung‘ gründende Konzeption des Performativen. In: Krämer, S. (Hrsg.): *Performativität und Medialität*. München: Wilhelm Fink, S. 13-32.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje (2011): „Körperbewusste Schule“? Funktionen und Adressierungen von pädagogischen Körperkonzepten. In: Keller, R./Meuser, M. (Hrsg.): *Körperwissen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317-334.
- Langer, Antje/Richter, Sophia (2015): Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Ethnographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211-229.
- Mersch, Dieter (2006): Mediale Paradoxa. Zum Verhältnis von Kunst und Medien. Einleitung in eine negative Medienphilosophie. In: *Sic et Non* 6, 1, S. 1-14.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 2, S. 223-241.
- Pille, Thomas (2009): Organisierte Körper. Eine Ethnographie des Referendariats. In: Alkemeyer, T./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, T. (Hrsg.): *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 161-178.
- Plessner, Helmuth (1928): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einführung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: De Gruyter.