

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Nonverbale Kommunikation im DaF/Z-Unterricht

Eine videographische Untersuchung mit introspektivem Interview

verfasst von / submitted by

Lorenz Benno Maria Moosmüller, MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree

of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl: A 066 814

Studienrichtung: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Zusammenfassung

Die nonverbale Kommunikation ist eines der wichtigsten Werkzeuge im Repertoire eines Fremdsprachenlehrers. Während das perfekte Beherrschen und der situationsadäquate und bewusste Umgang mit der verbalen Sprache zumeist Qualifikationskriterien für Fremdsprachenlehrer sind, wird die nonverbale Sprache allerdings oft außer Acht gelassen. Die vorliegende Arbeit widmet sich der stiefmütterlich behandelten nonverbalen Kommunikation im Kontext des Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterrichts, sie kehrt ihre Bedeutung in diesem Kontext heraus und hat sie zum Untersuchungsgegenstand.

Die Untersuchung fand im Rahmen von LALI (language and literacy learning through art) statt, einem von der EU geförderten Projekt, welches an verschiedenen Standorten in Europa von dort ansässigen Institutionen durchgeführt wird. In Wien ist der Stand 129, ein „Kunst- und Kulturraum der Caritas Wien“, federführend. Im Rahmen des Projekts wurden im Kunstforum Wien durchgeführte Deutschkursseinheiten videographisch aufgezeichnet, ein Teil dieses Datenmaterials bildet den Datensatz der Arbeit. Zudem wurde ein Interview mit der Lehrerin des Deutschkurses durchgeführt.

In einer videographischen Analyse auf Mikroebene werden Zusammenhänge zwischen verbal Geäußertem und nonverbalen Signalen offenbar, es zeigt sich die ganze Komplexität der untersuchten Interaktionen zwischen Lehrerin und Kursteilnehmern. Durch das Interview lassen sich weiterhin durch Introspektion der Lehrerin weitere Erkenntnisse über die aufgezeichneten Interaktionen gewinnen.

Verbindliche Erklärung zur Einhaltung der guten wissenschaftlichen Praxis

Gute wissenschaftliche Praxis und wissenschaftliche Redlichkeit sind Grundvoraussetzungen wissenschaftlichen Arbeitens. Grundsätze dazu sind in der Richtlinie des Rektorats zur Sicherung der guten wissenschaftlichen Praxis (Richtlinie des Rektorats in der jeweils geltenden Fassung, derzeit vom 31. Jänner 2006, Mitteilungsblatt der Universität Wien, Studienjahr 2005/06, 15. Stück, Nr. 112) festgehalten. Bei der Erstellung der genannten wissenschaftlichen Arbeit wurden diese Grundsätze beachtet und ich versichere, dass kein Fehlverhalten gegen die gute wissenschaftliche Praxis (vgl. Richtlinie) vorliegt. Mir sind die Konsequenzen eines solchen Fehlverhaltens bekannt (studienrechtlicher Teil der Satzung der Universität Wien, §18 Abs. 2 und 3). Ferner ist mir bekannt, dass ein wissenschaftliches Fehlverhalten im Falle der Schädigung eines Dritten zivil- und/oder strafrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen kann.

Inhaltsverzeichnis

A.	Einleitung	1
A.1.	Forschungsfrage und Zielsetzung	1
A.2.	Aufbau.....	4
A.3.	Feld und Feldzugang	5
B.	Theoretischer Teil	7
B.1.	Lernen im außerschulischen Kontext.....	9
B.1.1.	Mit Kunst Deutsch lernen.....	10
B.1.2.	Deutsch lernen im Museum	12
B.2.	Nonverbale Kommunikation.....	18
B.2.1.	Forschungsgeschichte	19
B.2.2.	Konzepte der nonverbalen Kommunikation	21
B.2.3.	Nonverbale Kommunikation im Fremdsprachenunterricht	27
C.	Methodik	37
C.1.	Forschungsdesign.....	37
C.1.1.	Forschungsperspektive	37
C.2.	Datenerhebung	40
C.2.1.	Videoaufzeichnung.....	40
C.2.2.	Interview.....	41
C.3.	Datenverarbeitung	50
C.3.1.	Transkription	50
C.3.2.	Interpretation	54
C.3.3.	Kategorisierung	57
C.3.4.	Inferenz.....	61
C.3.5.	Videoanalyse	62
C.3.6.	Triangulation	64

D.	Analytischer Teil.....	66
D.1.	Video 18.....	66
D.2.	Video 15.....	74
E.	Schluss	88
F.	Abkürzungsverzeichnis.....	91
G.	Quellenverzeichnis.....	92
Anhang 1 - Interviewleitfaden (CD)		
Anhang 2 - Bilderverzeichnis (CD)		
Anhang 3 - Video 18 und 15 (CD)		
Anhang 4 - Interview mit Stephanie Sentall (CD)		

A. Einleitung

A.1. Forschungsfrage und Zielsetzung

Die Forschungsfrage sowie die Zielsetzung der Forschungsarbeit kristallisierten sich im Zuge der intensiveren Beschäftigung mit LALI heraus. Eingangs hatte ich lediglich ein grundlegendes Interesse an dem Thema DaF/Z-Unterricht im Museum. Als ich mich dann mit LALI auseinandersetzte wurde mir bald klar, dass ich auf den bereits vorliegenden Datensatz der Videoaufnahmen zugreifen wollen würde, um ihn in meine Arbeit einzubauen. Schon zu Beginn interessierten mich retrospektive Aspekte. Ich wollte erforschen, wie der Unterricht im Museum wahrgenommen worden war, bzw. wie er retrospektiv evaluiert wurde.

Zunächst interessierte mich sowohl die Perspektive der Tn. als auch die der Lehrpersonen. In meinem Forschungstagebuch notierte ich Fragen an die Lehrpersonen, z. B.: Welche Zielsetzungen im Hinblick auf die Leitideen von LALI gab es für den Unterricht und konnten sie im Verlauf der Kurse erfüllt werden? Was hätte man besser/anders machen können? Fragen an die Tn. lauten etwa: Welchen Mehrwert hat der Unterricht im Museum¹ aus ihrer Sicht? Was gefällt ihnen gut, was nicht? Lernen Sie besser, effektiver, motivierter? Welche Erwartungen hatten sie? Ich notierte weiterhin zum Thema Retrospektion, dass es interessant wäre, mit den Tn. Videosequenzen anzusehen, um deren Innenperspektive erforschen zu können. Am 15. Januar, so notierte ich mir damals, fasste ich den Gedanken, meine Arbeit entweder auf die Kursleiter zu fokussieren oder mit Vergleichsgruppen (Kursleiter/Teilnehmer) zu arbeiten. Sechs Tage später schlug die Projektmitarbeiterin Veronika Hackl vor, dass ich mich mehr auf den Aspekt der Videoanalyse konzentrieren könnte. Ich war dieser Idee gegenüber zunächst skeptisch eingestellt, da ich nicht wusste, wie sie sich mit meinen bisherigen Vorstellungen vereinbaren ließe.

In den folgenden Tagen befasste ich mich ausführlicher mit dem Thema der Videoanalyse. Mir wurde klar, dass ein stärkerer Fokus auf diesen Themenbereich bedeuten würde, dass ich die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts eher vernachlässigen und dafür die konkrete, sicht- und hörbare Umsetzung in den Vordergrund rücken würde. Bei der Genese meiner Forschungsfrage und der Zielsetzung spielte zudem eine Rolle, inwiefern ich im Gegenzug für meine Einsichtnahme meine Kompetenzen in das Projekt einbringen kann. Bald

¹ Eine zentrale Lektüre zu diesem Thema ist: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hg.) (2014): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag.

einigten wir uns darauf, dass ich mich an der Sichtung des noch ungeschnittenen Videomaterials beteilige und auch bei der Auswahl jener Sequenzen mitwirke, die für eine Videoanalyse herangezogen werden, die späterhin in einem Bericht von LALI zusammengefasst werden soll. In einer Besprechung mit den Projektmitarbeiterinnen Veronika Hackl und Julia Danzinger erfuhr ich weiterhin, dass im letzten Schritt des Projekts, bevor alle erstellten Materialien, Berichte usw. auf der Homepage als Open Source zur Verfügung gestellt werden, ein Toolkit für Trainer erstellt werden soll, in dem auch vermittelt der Videoanalyse Rückschlüsse zur Bedeutung und Verwendung nonverbaler Signale der Trainer angestellt werden sollen. Vermittelt des Toolkits sollen auch die Lehrpersonen ihre Körperhaltung, die Mimik und Gestik verbessern können, außerdem sollen Workshops für Lehrende darauf aufbauend initiiert werden.² Dies trug dazu bei, dass ich letztlich die Kursleiter und deren nonverbales Verhalten als Forschungsgegenstand wählte. Aufgrund der geringen Deutschkenntnisse stellte es sich außerdem als schwierig heraus, Interviews mit den Tn. durchzuführen. Mir schwebte also zunächst vor, ausgewählte Szenen mit einer Kursleiterin durchzugehen und sie währenddessen zu lautem Denken aufzufordern, um einen retrospektiven Einblick auf ihre Innenperspektive zu erhalten.

Die Sichtung des Materials sowie dessen teilweise Sequenzierung und Auswertung stellte ich, auch aus terminlichen Gründen seitens LALI, zunächst in den Vordergrund meiner Arbeit. Mir wurde klar, dass sich die Forschungsfrage sowie die Methode, um dieser nachzugehen und ein gesetztes Forschungsziel zu erreichen, sukzessive ergeben würden. Zumindest hinsichtlich der Methode hatte ich bereits einige Anhaltspunkte: Interviews sollten eine Rolle spielen und Videoausschnitte der Unterrichtseinheiten wollte ich hinzuziehen. Ein allgemeines Forschungsinteresse bestand auch bereits: Die Introspektion einer Kursleiterin beim Betrachten ausgewählter Videosequenzen sowie die nonverbale Kommunikation der Lehrerin in den aufgezeichneten Unterrichtseinheiten.

Bald war auch klar, dass eine Retrospektion der Kursleiterin nicht sinnvoll sein würde, da die Kurseinheiten schon zu weit zurücklagen. Hinfällig waren damit Fragen nach einer Erwartungshaltung der Lehrerin, hinfällig waren sämtliche Ansätze, die davon ausgehen, dass sie sich noch in die Unterrichtssituationen hineinversetzen kann. Infolgedessen konzentrierte ich mich auf zwei wesentliche Aspekte: Die Videoanalyse und das Interview. Allein aufgrund meiner Mitarbeit bei LALI war die Beschäftigung mit der Transkription und die anschließende Analyse von Bedeutung, ich erkannte aber auch, dass durch die detaillierte Arbeit am Material vieles, vor allem im Hinblick auf die nonverbale Kommunikation, aufgedeckt werden kann.

² Aus einem persönlichen Gespräch mit den Projektmitarbeiterinnen Veronika Hackl und Julia Danzinger.

Das detailtreue Vorgehen lernte ich während meiner Analysearbeit für LALI schätzen. Impulse hinsichtlich der Vorgangsweise kamen dabei immer wieder von Augustin Lefebvre, dem Partner und Koordinator der LALI-Analyse in Frankreich. Wichtig seien bei der Auswahl und Sequenzierung etwa Interaktionen, sowohl zwischen Lehrperson und Tn. als auch unter den Tn. Daher seien bsw. Situationen in Augenschein zu nehmen, in denen Fragen von der Lehrperson gestellt werden und die Tn. entweder reagieren oder auch nicht reagieren und die Lehrperson infolgedessen die Frage reformuliert. Dieser Einwand war durchaus entscheidend für meine Arbeit, denn er ließ mich mehr Wert auf die Beobachtung der Bedingungen und Wirkweisen während der stattfindenden Interaktionen legen. Während für LALI die Interaktionen als Ganzes interessant waren, konzentrierte ich mich bei meiner Analyse insbesondere auf die nonverbalen Aspekte. Weiterhin interessierte mich die Frage, wie auf Basis der Analyse Toolkits entwickelt werden würden, die in Workshops für Lehrpersonen genutzt werden können.

Nun entwickelte sich meine Forschungsfrage aus all den bereits genannten Aspekten: Zunächst interessierte mich die Introspektion der Lehrerin. Dann bildete die detaillierte Analyse einen wesentlichen Teil meiner Arbeit. Dabei rückte wieder die nonverbale Kommunikation in den Vordergrund. Diese wollte ich dann wiederum im Interview mit der Lehrerin thematisieren. Mittels dieser Forschungsschwerpunkte sollten folgende Fragen geklärt werden: Welche Aspekte nonverbaler Kommunikation in den untersuchten Unterrichtssituationen erscheinen bedeutend und warum? Lässt sich das in der Analyse aufgedeckte nonverbale Verhalten theoretisch begründen oder fundieren? Welche Aspekte nonverbaler Kommunikation in den untersuchten Unterrichtssituationen erscheinen der Lehrerin bedeutend? Wie verhält sich die Einschätzung und Evaluierung der Lehrerin zu meinen Analysen?

Mit der Forschungsarbeit möchte ich weiterhin die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation im Unterricht und im Speziellen im Fremdsprachenunterricht herauskehren. Ihren Stellenwert möchte ich theoretisch fundieren und im Kontext des Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterrichts beleuchten. Ein weiterer Aspekt der Arbeit ist der Fremdsprachenunterricht mittels Kunst. Auch hier möchte ich den Mehrwert von Kunst für den DaF/Z-Unterricht theoretisch bestimmen. Einen weiteren Teil der Arbeit bildet das Thema der Unterrichtsbeobachtung mittels Videographie und des introspektiven Interviews. Im empirischen Teil möchte ich die Videographie als Methode der Unterrichtsbeobachtung erproben. Die Videoanalyse soll dabei insbesondere nonverbale Signale herausstellen.

Eruiere ich außerdem, welche nonverbalen Signale in bestimmten Unterrichtssituation auftreten und warum. Lässt sich bestimmen, welche nonverbalen Signale interaktional hilfreich sind und welche nicht? Wie sind nonverbale Signale z. B. an Arbeitsanweisungen der Lehrerin gekoppelt? Zugleich: Wie nimmt die Lehrerin das eigene Interagieren mit den Kursteilnehmenden wahr? Welche Rolle spielen Gestik, Mimik, Proxemik oder die Körperhaltung? Welche körpersprachlichen Phänomene werden im Gespräch mit der Lehrerin thematisiert, welche erscheinen ihr relevant, sinnvoll, gelungen? Des Weiteren will ich in einer Art Ausblick anhand des Erarbeiteten konkludieren, ob und inwiefern die videographische Unterrichtsbeobachtung³, insbesondere hinsichtlich nonverbaler Phänomene, im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung und Lehrerfortbildung eingesetzt werden kann.

A.2. Aufbau

Diese Arbeit gliedert sich in den einleitenden Teil, in welchem ich die Forschungsfrage und die Zielsetzung der Forschungsarbeit skizziere und auch das untersuchte Feld sowie den Zugang zu eben diesem darlege. Diese Teile stelle ich der Arbeit voran, da sie mir für das Weitere entscheidend erscheinen. In ihnen erläutere ich die Beweggründe die Themenschwerpunkte dieser Arbeit und begründe damit die Auswahl der zwei großen Abschnitte im Teil B der Arbeit: Dem theoretischen Teil. Hier befasse ich mich theoretisch mit dem Lernen im außerschulischen Kontext und gehe dabei insbesondere auf die Aspekte Deutschunterricht mittels Kunst sowie Deutschunterricht im Museum ein. Der zweite Abschnitt des theoretischen Teils der Arbeit ist der nonverbalen Kommunikation gewidmet. Hier gehe ich näher auf die Forschungsgeschichte in diesem Bereich ein, ich lege die wichtigsten Konzepte der Wissenschaft im Bereich der nonverbalen Kommunikation dar und setze mich mit der nonverbalen Kommunikation im Klassenraum auseinander. Der theoretischen Darlegung folgen Erläuterungen zum methodischen Vorgehen in der vorliegenden Forschungsarbeit. Die Methodik bildet das Grundgerüst für die dann folgende Analyse. Dabei wird das Forschungsdesign samt Forschungsperspektive beleuchtet. Anschließend gehe ich auf die Datenerhebung ein, lege die Voraussetzung und Regeln der

3 Zur videographischen Unterrichtsbeobachtung bsw.: Voigt, Jörg (2003): Unterrichtsbeobachtung. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 785–794.

Transkription dar, bespreche die Interpretation des Datensatzes, erläutere die Verwendung bestimmter Kategorien und bestimme die Inferenz. Im Weiteren erläutere ich das Vorgehen bei der Videoanalyse, dann argumentiere ich für den triangulatorischen Ansatz dieser Arbeit. Zuletzt folgt der empirische Teil der Arbeit, die Analyse. In diesem Teil setze ich mich intensiv mit dem Datensatz auseinander: Zwei Videomitschnitte aus dem Unterrichtsgeschehen im Kunstforum Wien. Abschließend fasse ich im Schluss die gewonnenen Erkenntnisse zusammen und gebe einen kurzen Ausblick.

A.3. Feld und Feldzugang

Den Feldzugang habe ich größtenteils meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, zu verdanken. Bald nach meiner schriftlichen Kontaktaufnahme mit ihr Mitte Dezember 2018, in der ich mein Forschungsvorhaben noch recht grob im Bereich DaF/Z im Museum ansiedelte, antwortete Sie mir tags darauf mit einem möglichen Feldzugang: Das LALI-Projekt, von dem ich bis dato noch nichts gehört hatte, sei womöglich interessant für mich. Zunächst recherchierte ich im Internet. Auf der Webseite (lali-project.eu, aufgerufen am 20.02.2019) des teils über das Erasmus+-Programm der EU geförderten Projekts fand ich Näheres. Ich setzte mich dann mit der Projektmitarbeiterin Veronika Hackl in Verbindung und erhielt prompt eine Einladung ins Kunstforum Wien, wo am 14. Januar 2019 die Abschlussveranstaltung des Projekts stattfand, zu dem auch externe Besucher eingeladen waren. Dort hatte ich Gelegenheit, mich mit Projektmitarbeitern, den Kursleiterinnen sowie Kursteilnehmenden zu unterhalten. Außerdem fand eine Führung durch die Ausstellung „Faszination Japan“ statt, die auch während des Projekts mit den Deutschkursen besucht worden war.

Am LALI-Projekt sind mehrere Institutionen in Europa beteiligt: De l'Art et D'autre und Elan Interculturel in Frankreich, die Universität von Turku in Finnland, die Universität von Sopron in Ungarn und schließlich der in Wien beteiligte Stand 129. Der Stand 129 ist Teil der Caritas und befindet sich in einem ehemaligen Marktstand am Viktor Adler Platz in Wien, er ist Begegnungsraum und Raum für etwaige Kulturveranstaltungen und Workshops. In Finnland und Frankreich fanden wie in Wien Kurse in der jeweiligen Landessprache statt. In Ungarn wurden keine Kurse abgehalten, dort wurde jedoch eine App entwickelt, die zum

Zeitpunkt des Abschlusses dieser Arbeit noch nicht fertiggestellt ist.⁴ Das Projekt läuft seit dem Frühjahr 2018 und soll bis Februar 2020 abgeschlossen sein.

Zu den Deutschkursen in Wien: Zwei Kurse wurden abgehalten, einer für fortgeschrittene Deutschlernende und einer für Anfänger. Die Kurse dauerten sieben Wochen und fanden zweimal pro Woche statt, davon einmal im Kursraum im Stand 129 und einmal im Kunstforum. Pro Tag unterrichteten die Lehrerinnen jeweils zwei Gruppen für jeweils zwei Stunden nacheinander. Im Stand 129 unterrichtete Gabriela Weissenegger, im Kunstforum Stephanie Sentall. Während zweier Kurstage wurden Videos im Museum aufgezeichnet, es entstand so eine Datenmenge von ca. 12 Stunden Videomaterial.

Das LALI-Projekt gliedert sich in insgesamt sechs Phasen.⁵ Die erste Phase (IO 1 oder Intellectual Output 1) besteht in der Abfassung eines Startberichts, in dem die theoretische und methodologische Grundlage des Projekts dargelegt wird (vgl. Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019). In Phase zwei (IO 2) wird ein Kompendium für die Trainer und Trainerinnen erstellt, in dem alle in den verschiedenen Kursen der beteiligten Institutionen verwendeten Unterrichtsmaterialien zusammengefasst sind. Die dritte Phase (IO 3) sieht die Entwicklung der Art App vor, die ergänzend zum Fremdsprachunterricht im Museum verwendet werden kann. Als vierte Phase (IO 4) ist vorgesehen, dass die aufgezeichneten Videos des Unterrichtsgeschehens ausgewertet, beispielhafte Sequenzen ausgewählt und in einem Bericht mit Standbildern zusammengefasst werden. Der Bericht zu IO 4 soll im Oktober 2019 erscheinen. In der fünften Phase (IO 5) wird ein Handbuch („Toolkit“) für Trainer und Trainerinnen erstellt, hier fließen auch die Erkenntnisse aus der Videoanalyse ein. Und schließlich sollen im sechsten Schritt (IO 6) sämtliche Ergebnisse des Projekts auf der Homepage veröffentlicht und frei zugänglich gemacht werden.

Anspruch des Projekts ist, die „soziale Inklusion“ (Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 3) für marginalisierte Menschen zu erleichtern. Der „Erwerb grundlegender Kompetenzen und Soft Skills, beispielsweise der Lese- und Schreibfähigkeit“ (ebd.) soll dazu beitragen. LALI soll zudem der „Entwicklung neuer pädagogischer Instrumente zur Förderung grundlegender und zwischenmenschlicher Kompetenzen von Erwachsenen mit niedrigem Bildungsniveau“ (ebd.) zusteuern. Das Projekt ist demnach auch eine Reaktion auf neue Herausforderungen in der Erwachsenenbildung. Außerdem soll durch die Verlagerung des Fremdsprachenunterrichts an den Ort des Museums das Lernen ein Stück weit lebensnaher werden (vgl. Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 3). Mit der Entwicklung einer App an der Universität Sopron, die beim Lernen im Museum unterstützend wirken soll, reagiert LALI außerdem auf aktuelle Digitalisierungstrends. Ein weiterer Baustein ist im Bereich der Videographie

⁴ Laut Julia Danzinger sollte die App bis zum Herbst 2019 vollendet sein.

⁵ Aus einem persönlichen Gespräch mit Veronika Hackl und Julia Danzinger.

angesiedelt: Die Kurseinheiten werden audiovisuell aufgezeichnet und im Anschluss analysiert. Die gewonnenen Daten sollen sodann bei der Entwicklung eines Tools für Lehrpersonen verwendet werden, es soll ein „videobasierendes Bewertungsprogramm und Hilfsmittel“ (Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 3) entwickelt werden. Das Projekt folgt weiterhin der Idee des Open Sourcing und stellt sämtliches erarbeitetes Material auf der Webseite lali-project.eu zur Verfügung.

B. Theoretischer Teil

In den 80er Jahren fand in der Fremdsprachendidaktik eine Wende in der Diskussion um die Verwendung von Kunstwerken im Unterricht statt (vgl. Marx 2004: 161). Kunstwerke waren nunmehr nicht mehr nur für den Bereich der Landeskunde von Interesse, man konzentrierte sich fortan auch auf die Möglichkeiten, sie „als Sprechanlass und als Abwechslung und Auflockerung“ (ebd.) zu nutzen. Kunstwerke können emotionale Impulse evozieren und nicht bloß kulturhistorischen, landeskundlichen Dialog anstoßen, nicht nur als „Fenster zur fremden Welt“ (Marx 2004: 162) dienen, wie es eine Deutschlehrergruppe um Marc Chapentier in den 80er Jahren ausdrückte.

Im folgenden Teil der Arbeit widme ich mich einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Kunst im Deutsch als Fremdspracheunterricht. Dabei spielen Aspekte wie das – im Kontext der vorliegenden Arbeit bedeutende – Deutschlernen im Museum hinein. Die Museumsdidaktik erfährt in den letzten Jahren viel Zuspruch. Didaktiker und Didaktikerinnen befassen sich mit dem Thema und einige Museen bieten entsprechende Führungen, Workshops⁶ und auch Materialien⁷ an und verfolgen dabei u. a. das Ziel, Lernen nach dem

6 Vgl. z. B. das Angebot des Volkskundemuseums Wien (o. J., URL: https://www.volkskundemuseum.at/deutsch_als_zweitsprache) oder des Historischen Völkerkundemuseums St. Gallen (<https://hvmsg.ch/vermittlung.php>) oder des Belvedere (o. J., URL: <https://www.belvedere.at/kunstvermittlung?type=SCH&location=1512138643924&fid=1445339562278>). In Trier bieten mehrere Museen Programme für Deutschlernende an (Rheinisches Landesmuseum Trier o. J., URL: <http://www.landesmuseum-trier.de/de/home/fuehrungen-paedagogik/deutsch-lernen-im-museum-willkommenskultur.html>).

7 Vgl. bsw das didaktische Material der Basler Museen (Bildung & Vermittlung museen basel 2014, URL: <http://museenbasel.ch/de/deutschlernenimmuseum2.php>). Auch die Tiroler Landesmuseen stellen Material bereit, auch Führungen und Workshops werden angeboten (Tiroler Landesmuseen o. J., URL: <http://www.tiroler->

Prinzip „content and language integrated learning“ (CLIL)⁸ zu fördern. Auf der Internetseite www.sprachpartner.at findet sich ein Überblick über diverse Angebote österreichischer Museen für Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Das Museum als Lernraum kann darüber hinaus auch genutzt werden, ohne dass er physisch begangen wird, wie ein Hinweis auf der Webseite des Alumniportals Deutschland (2012, URL: <https://www.alumniportal-deutschland.org/deutsche-sprache/deutsch-auf-die-schnelle/online-deutsch-lernen-uebungen-museum/>) zeigt: Dort findet sich die – sowohl für Lernende als auch Lehrende weltweit interessante – Anregung, dass sich doch einige Museen auch online begehen ließen.

Dem Themenkomplex Deutsch lernen im Museum geht, sozusagen einführend, ein Abschnitt zum Thema Lernen im außerschulischen Kontext voran. Da der Deutsch als Fremdspracheunterricht an eine lange Tradition des institutionalisierten Unterrichts geknüpft ist, erschien es mir wichtig, zunächst auf diese Tradition und in Abgrenzung dazu auf die Tradition des Lernens außerhalb von Institutionen einzugehen, da hierauf wiederum das Konzept des Lernens im musealen Kontext aufbaut.

Ein bedeutender Teil der vorliegenden Forschungsarbeit untersucht den Bereich der nonverbalen Kommunikation im Klassenzimmer, speziell liegt der Fokus auf dem gestischen und mimischen Ausdruck von Lehrpersonen im Deutsch als Fremdspracheunterricht, denn die empirische Untersuchung behandelt zwei Einheiten eines Deutsch als Fremdsprache-Kurses, die im Museum stattfanden, deshalb ist auch der museale Raum und die körpersprachliche Interaktion der Kursteilnehmenden in diesem von Interesse.

Weiterhin befasse ich mich theoretisch mit dem Bereich der Unterrichtsbeobachtung, der einen essentiellen Teil der empirischen Untersuchung ausmacht. Die Methoden und Prinzipien der Unterrichtsbeobachtung sollen ebenso thematisiert werden wie der Bereich der Videographie, der mit dem technischen Fortschritt in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Methodik der Unterrichtsevaluierung in rezenten Jahren zunehmend Anklang findet.

landesmuseen.at/page.cfm?vpath=programm/fuehrungenworkshops/gruppen-neu&genericpageid=9380)

8 Z. B. am Grazer Universalmuseum Joanneum (2018, URL: <https://www.museum-joanneum.at/inklusion-partizipation/projekte/museum-als-sprachlabor>).

B.1. Lernen im außerschulischen Kontext

Unter formalem Lernen versteht man gemeinhin das Lernen im institutionellen Rahmen, etwa in einer Schule. Schon in der Antike unterschied Aristoteles zwischen dem Lernen im institutionellen Rahmen auf der einen Seite und dem Lernen im alltäglichen Rahmen auf der anderen sowie zwischen einem formalen Unterricht und einem auf Erfahrung basierendem Lernen (vgl. Rohs 2016: 5). Der englische Philosoph John Stuart Mill unterschied im 19. Jh. zwischen „formal instruction“ und „self-education“ (in: Rohs 2016: 5) und machte auf den Vorzug des Erlernens einer Fremdsprache im Ausland aufmerksam. Auf dieser Tradition fußt die heutige, viel diskutierte Unterscheidung zwischen formalem und informellem Lernen, die seinen modernen Ausgang im angloamerikanischen Raum hatte (Rohs 2016: 4). Dem Begriff des informellen Lernens mangelt es jedoch in den rezenten Diskursen an Schärfe (Rohs 2016: 4), sodass es bisweilen schwer werden kann, ihn von „z. B. Sozialisation“ (Diehm/Stošić 2015: 536) zu unterscheiden.

Nun kann es vorkommen, dass ein Kurs einige Aspekte formalen Lernens aufweist, also Ähnlichkeiten mit schulischem Unterricht hat, aber außerhalb einer schulischen Institution stattfindet. In solch einem Fall spricht man auch von „non-formalem Lernen“ (Schwan 2016: 382). Auch der Begriff des non-formalen Lernens kann aber nicht unkritisch verwendet werden. Isabell Diehm und Patricia Stošić zufolge finde non-formales Lernen bsw. an „Sportvereinen, Tanz-, Musik- oder Jugendkunstschoolen oder in [...] Erlebniswelten wie Science Centern, Museen oder Filmparks“ statt, ebenso seien „institutionell organisierte Freizeitangebote“ (2015: 582) ein typisches Lernsetting für non-formales Lernen, das außerdem in nur „wenigen Untersuchungen“ (ebd.) thematisiert werde, obschon solche organisierten Freizeitangebote oftmals rege besucht werden. Auch die zugrundeliegende Intention eines Angebots wird als Unterscheidungskriterium zum informellen Lernen genannt (Rohs 2016: 19).

Die im Rahmen des LALI-Projekts verwendete Definition für „nicht-formales Lernen“ (Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 16) geht von einer Form des Lernens aus, die zwar geplant ist, aber auch sehr wandelbar in Institutionen verwendet und situationsbedingt adaptiert wird. Nicht formales Lernen weise im Regelfall mehr Struktur als informelles Lernen und oftmals „eine Anleitung und Orientierungshilfen auf“ (ebd.). Im Museum kommen sowohl formale wie informelle Aspekte des Lernens zum Tragen, daher können „Museen auch als hybride Lernkontexte“ (Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 16) angesehen werden. Den Autoren und Autorinnen des LALI-Leitfadens zufolge ist es ein Anliegen der Initiative, durch

die Kombination verschiedenartiger Lernkontexte und Lerntypen, nämlich durch den Einsatz formaler Lernformen im Klassenzimmer auf der einen und dem Museumsbesuch auf der anderen Seite, „das Erlernen von Fremdsprachen und den Schriftspracherwerb zu unterstützen“ (Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 16). Zwischen formalem und informellem Lernen könne außerdem die entwickelte App eine Verbindung schaffen, „indem sie vor und nach den Workshops persönliche Lernpfade innerhalb einer personalisierten digitalen Umgebung schafft“ (ebd.).

B.1.1. Mit Kunst Deutsch lernen

Der Auffassung, Bildung müsse den Regeln einer „ökonomischen Verwertbarkeit“ (Schier 2014: 4) Genüge tun, steht die Ansicht gegenüber, dass zu einer ganzheitlichen Bildung auch ästhetische und kulturelle Aspekte gehören, die auch Einzug in den Unterricht zu halten haben. Letzterer Standpunkt hat insbesondere auch im Zuge des Konzepts des lebenslangen Lernens an Bedeutung gewonnen. So heißt es im Rahmen der Agenda der UNESCO-Weltkonferenz 2011 in Seoul, dass eben jene genannten Aspekte für „eine ausgeglichene kreative, kognitive, emotionale, ästhetisch und soziale Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und lebenslang Lernenden“ (in: Schier 2014: 4) bestärkt werden sollen. Der Nutzen ästhetischen Lernens, so legt Carmen Schier dar, werde u. a. in der Transferforschung belegt; dort wird gezeigt, dass etwa „Musik, Tanz oder Theater“ für „Eigenschaften wie Aufmerksamkeit, Imagination und Reflexionsfähigkeit“ (Schier 2014: 6) förderlich ist. Die ästhetische Bildung zielt nicht allein auf eine verbesserte oberflächliche Wahrnehmung ästhetischer Inhalte ab, sie soll außerdem dazu befähigen, sich kritisch mit diesen Inhalten auseinanderzusetzen und Ästhetisches letztlich nicht allein durch Literatur, bildende Künste, Musik etc. zu erfahren, sondern auch im alltäglichen Leben zu finden (vgl. Chen 2014: 262). Trotz der Vorteile, die eine ästhetische Bildung auch für den DaF/Z-Bereich bietet, vermutet Tristan Lay (2014: 279), dass „die Arbeit mit Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht keine Selbstverständlichkeit darstellt“, da es kaum entsprechende Lehrbücher zu kaufen gibt. Außerdem konstatiert er, „dass künstlerische Bildvorlagen im Wesentlichen zur Semantisierung, Visualisierung von Sprachstrukturen oder als Vorentlastung benutzt werden“ oder gar „nur als Textdekoration“ dienen (ebd.). Lay moniert weiter, dass die Auseinandersetzung mit Kunst in der Fremdsprachendidaktik seit Mitte der 1990er Jahre stagniert und die Beschäftigung mit statischen und analogen Bildern, z. B. im Museum, „immer mehr der Erforschung audiovisueller und neuer Medien“ (2014: 280) und damit bewegter und digitaler Bilder weicht.

Die Fähigkeit, Ästhetisches zu erfassen und zu reflektieren, muss erst geschult werden, ebenso wie die „Fähigkeit, Bilder zu lesen und zu verstehen“ (Chen 2014: 264) – diese wird auch als „Visual Literacy“ bezeichnet. Auch um eine Kultur zu verstehen, bedarf es der Fähigkeit, ihre Symbole lesen und die darüber vermittelten Werte und Normen verstehen zu können sowie die über Bilder stattfindenden und erzeugten Kommunikationsweisen einer Kultur und ihre in Bildern manifestierten Gedächtnisse nachvollziehen zu können (vgl. ebd.). Visual Literacy ist demnach, im Gegensatz zur Kunstpädagogik, nicht an einzelnen Kunstwerken interessiert, sie nimmt vielmehr Bilder als Ausdrucksformen einer Kultur in Betracht. Außerdem ist das Lernen neben den sozialen und symbolischen stets auch an „kulturelle [...] Zeichensysteme gebunden“ (Lay 2014: Fußnote 6). So zeigen sich laut Rupprecht Baur und Dorota Okońska bei Lernenden aus unterschiedlichen kulturellen Kreisen auch „kulturell bedingte Unterschiede von Wahrnehmungen“ (2015: 140), weiterhin könne gelernt werden, mit zutage tretenden kulturbedingten differenten Auffassungen umzugehen. Für den DaF/Z-Unterricht sei Visual Literacy hinsichtlich der Ausbildung der Diskursfähigkeit der Lernenden relevant (vgl. Chen 2014: 264). Bilder sind aus Sicht der Visual Literacy aufgrund ihrer „Zeichenhaftigkeit und ihres kulturellen Gehalts, aufgrund ihrer Fähigkeit, Kultur zu speichern und zu veranschaulichen“ (dies.: 265) für den Fremdsprachenunterricht besonders gewinnbringend.

Dabei können sich in der Kunst eines Kulturkreises auch Einflüsse anderer Kulturen manifestieren, denn hier sind Grenzen fließend und verschiedene künstlerische Formen durchdringen sich wechselseitig. Eben das war ein zentrales Thema der Ausstellung „Faszination Japan“ im Kunstforum Wien, die im Rahmen des LALI-Projekts besucht wurde: Gezeigt wurden u. a. Kunstwerke europäischer Künstler, bei denen ein deutlicher Einfluss der japanischen Malerei nachvollziehbar ist. Der Kuratorin Evelyn Benesch zufolge ging es in der Ausstellung, die vom 10.10.2018 bis zum 20.1.2019 stattfand, um die „Begeisterung der westlichen Welt für die Ästhetik und die Bilderwelt des Fernen Ostens“ (Benesch 2019) von Anfang 1860 bis zur Moderne. Die Tatsache, dass Kulturen nicht als gesonderte, abgeschottete Entitäten angesehen werden können, da stetiger Austausch und gegenseitige Beeinflussung feststellbar sind, kann ein lohnender Ausgangspunkt für den Fremdsprachenunterricht sein, im Rahmen dessen häufig Tn. verschiedener Herkunft aufeinandertreffen. Auch Baur und Okońska konstatieren: „Die Beschäftigung mit der Kunst am Beispiel von ausgewählten Epochen führt zu der Erkenntnis, dass nationale und internationale Einflüsse sich immer durchdringen“ (2015: 140). Und weiter sind sie der Ansicht, dass „ethnozentristische Sichtweisen“ (ebd.) von Kursteilnehmenden im Zuge einer Auseinandersetzung mit Phänomenen der wechselseitigen kulturellen Durchdringung abgebaut werden können.

Weitere Argumente für den Einsatz von Kunstbildern im DaF/Z-Unterricht liefert Tristan Lay. Ihm zufolge sind Kunstbilder nicht vorbelastet und können zugleich durch „handlungsorientierte Aufgabenstellungen“ (2014: 280) motivierend auf Lernende wirken. Im Gegensatz zu anderen Bildern sind Kunstbilder zudem „offener und ermöglichen dadurch mehr Interpretationsmöglichkeiten“ (ebd.). Diese potentielle Offenheit kann sich auf die Kreativität und die Eigenständigkeit von Lernenden förderlich auswirken, zumal Kunstbilder oftmals nicht eindeutig sind, sondern verschiedene Lesarten zulassen – Kunstbilder sind nicht vorbestimmt und bieten der Phantasie ein breites Spielfeld. Gut ausgewählte Kunstbilder können an die Lebenswelt der Lernenden und an ihr Vorwissen sowie ihre Weltauffassung anknüpfen, im Zuge ihrer „kulturbedingten subjektiven Rezeption“ (Lay 2014: 281) kann die Arbeit mit solchen Bildern zu einem anregenden, interessanten Unterricht führen, der „das ästhetisch- kulturelle Lernen bereichert“ (ebd.). Nicht zuletzt können die Lernenden sich selbst und ihre individuellen Ansichten und Deutungsmuster während der Arbeit mit Kunstbildern in schriftlicher oder mündlicher Form authentisch ausdrücken (vgl. ebd.).

An den dargelegten Forschungsdiskurs zum Einsatz von Kunst(bildern) knüpfen verschiedene Initiativen an, die das Konzept in der Praxis im (DaF/Z-)Unterricht zu erproben suchen. Um etwa im Rahmen einer Beschäftigung mit Visual Literacy bestimmte Kompetenzen der Lernenden zu verbessern, ist nach Eva Chen das sog. „Inquiry Teaching“ (2014: 270) die fruchtbarste Form des Unterrichtens. Hierbei werden vornehmlich offene Fragen gestellt, also etwa nicht gefragt „Welche Farbe ist das?“ sondern „Wie würden Sie diese Farbe beschreiben?“. Als beispielhaften Anwender dieser Unterrichtsform nennt Chen das Museum of Modern Arts (MoMa) in New York (vgl. 2014: 271).

B.1.2. Deutsch lernen im Museum

Im Folgenden soll überblicksartig der aktuelle Forschungsstand zum Thema Sprachenlernen im Museum skizziert werden. Veröffentlichungen zum Thema sind oft an konkrete Projekte gebunden. 2009 wurde z. B. das Projekt „Sprache durch Kunst“ initiiert und bis 2015 im Rahmen einer Kooperation zwischen dem DaF/Z-Institut der Universität Duisburg-Essen und dem Museum Folkwang in Essen durchgeführt. Das Projekt zielte darauf ab, Kinder und Jugendliche „an kulturelle Bildung heranzuführen“ (Universität Duisburg-Essen 2018: Online) und zugleich sprachlich zu fördern, wobei der Sprachbegriff jedoch „um körpersprachliche, ästhetische und künstlerische Ausdrucksweisen sowie nonverbale, emotionale und soziale Aspekte erweitert“ wurde. Zudem sollten mit der Initiative Kunst-Studierende, Hochschul-Didaktiker und an Museen agierende Kunstvermittelnde angesprochen werden (vgl.

Baur/Okóńska 2015: 140). Seit Beginn des Projekts werden an der Universität Duisburg-Essen regelmäßig Seminare zum Thema Sprache durch Kunst angeboten, Lehramtsstudierende können eine Zusatzqualifikation erwerben oder ihren Studienschwerpunkt auf diesen Bereich setzen (dies.: 141), es wird zudem für die Umsetzung eines internationalen Projekts mit deutschen und polnischen Studierenden plädiert (dies.: 150 f.). Während des Projekts fanden Kurseinheiten im Museum statt und die Lernenden sollten in abwechselnder Folge Gespräche führen, mit Bezug zu Kunstwerken Sprachübungen oder Übungen zur Wahrnehmung durchführen und auch künstlerisch-praktische Aufgaben bewältigen. Sowohl am Anfang als auch am Ende des Projekts wurden mit den Lernenden Sprachstandtests (C-Tests) abgehalten (vgl. Baur/Okóńska 2015: 141). Der Abschlussevaluation zufolge konnten die teilnehmenden Kinder „nicht nur ihre Ausdrucksfähigkeit erhöhen und ihren Wortschatz erweitern, sie wurden zudem als offener, toleranter gegenüber künstlerischen Ausdrucksweisen und sozialer wahrgenommen“ (dies.: 150). Im Laufe des Projekts entstand auch eine umfassende Materialsammlung für den Sprachunterricht mit Kunst (vgl. Roll/Baur/Okonska et al. 2017).

Im Verlauf des internationalen Symposiums „Why Museum Now?“ in Tiflis, an dem das georgische Nationalmuseum, die Stiftung Preußischer Kulturbesitz und das Goethe Institut Georgien beteiligt waren, wurde auch ein Projekt mit Deutschunterricht im Museum in die Welt gerufen. Inspiration für die Initiative „Deutsch lernen im Museum“ fand man nach Aussagen des Goethe Instituts auf der Webseite des Basler Kunstmuseums (vgl. Goethe Institut o. J.: 3). Es wurden zur Handreichung von Deutsch-Lehrenden in Tiflis Arbeitsblätter erstellt, anhand derer im Museum Deutschkurseinheiten abgehalten werden können.

Lilia Zakirova beschreibt ein Projekt an der russischen Universität Kasan, das begleitend zum üblichen DaF-Programm für eine Zielgruppe von Studenten auf dem Niveau B1 oder B2 angeboten wurde (vgl. 2015: 59). Es wurde mit der Unterrichtsmethode des Stationenlernens gearbeitet: Die Studierenden sollten im Museum für Bildende Kunst Kasan an insgesamt fünf Stationen verschiedene Aufgaben bewältigen. Diese Methode sei insbesondere im Museum geeignet, da die recht offene Form zum einen motivierend wirke, das autonome Lernen der Teilnehmenden gefördert werde und in dieser Form auch vermehrte Interaktion verlangt sei und dadurch das Sozialverhalten und die Teamarbeit verbessert werden könne (vgl. Rottmann, in: Zakirova 2015: 58). Bsw. sollen die Teilnehmenden an einer Station ihre subjektiven bzw. auch kulturell-kollektiv geprägten Assoziationen zu bestimmten Farben ausdrücken, dann individuell eine Malvorlage des Bildes „Improvisation“ (1913) von Wassily Kandinsky ausmalen und anschließend einen Text zum Bild verfassen. Zakirova stellt fest, dass Kunst vielfältige, insbesondere die Kreativität anregende Impulse geben kann. Eine wichtige Rolle dabei spielt die Tatsache, dass Kunstwerke sehr subjektiv und relativ frei von konventionellen Vorgaben interpretiert werden können (vgl. Zakirova 2015: 57).

In dem Projekt „Warschauer Aufstand – Spurensuche nach 70 Jahren“ erarbeiteten Studierende der Philipps-Universität Marburg sowie der Adam Mickiewicz-Universität Posen didaktisches Material mit dem thematischen Schwerpunkt Warschauer Aufstand. Das Projekt wurde gemeinsam mit dem Museum des Warschauer Aufstands initiiert. Die Unterrichtsmaterialien sollen im schulischen Geschichtsunterricht und im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Außerdem sollte das Projekt einen wichtigen Beitrag zum interkulturellen Austausch zwischen Polen und Deutschland leisten, indem eine Reflexion der gemeinsamen Geschichte angeregt und eine Erweiterung des Wissens dazu ermöglicht wurde (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Schmidt-Bernhardt et al. 2016: 100). Die Autoren konstatieren, dass „die wechselseitige Kenntnis der Geschichte“ zugleich „Kenntnis der jeweiligen Wahrnehmung der Geschichte“ (dies.: 101) bedeute. Mit der Kenntnis der unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen der Geschichten könne gegenseitiges Verständnis aufgebaut und zugleich Missverständnisse abgebaut werden.

Interessant im Kontext Museum ist auch der vom Salzburg Museum angestoßene Diskurs zum Thema leichte Sprache. Das Museum veranstaltete erstmals 2016 eine Ausstellung mit leichter Sprache (vgl. Al Masri-Gutternig/Reitstätter 2017: 7). Seinen Ausgang nahm das Konzept in der grundlegenden Forderung von beeinträchtigten Menschen nach Besserungen für ihre Situation, etwa durch mehr Barrierefreiheit. Als erstes organisierte sich um 1974 die Gruppierung „People First“ in den USA und Schweden, eine Selbstvertretungsgruppe von beeinträchtigten Menschen. Sie forderten weiterhin, für sich selbst zu sprechen und Informationen, bsw. in Amtsbriefen oder wichtigen Dokumenten so zu formulieren, dass auch beeinträchtigte Menschen in der Lage sind, diese selbst zu erfassen (vgl. Al Masri-Gutternig/Reitstätter 2017: 17). Das Konzept der leichten Sprache ist im Hinblick auf mehr Selbstbestimmtheit von beeinträchtigten Menschen, angesichts eines gleichberechtigten Zugangs zu Informationen und hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe von Bedeutung. (vgl. ebd.). Das Salzburg Museum arbeitet mit der „Leichten Sprache als Mittel um Barrierefreiheit zu schaffen“ (Al Masri-Gutternig/Reitstätter 2017: 11). Leichte Sprache kommt bei den Ausstellungstexten sowie auf der Homepage⁹ zu Anwendung (dies.: 12) und soll „Kindern oder Menschen mit schlechten Sprachkenntnissen ebenso Hilfestellung [bieten] wie Menschen mit Lernschwierigkeiten oder gehörlosen Menschen“ (Al Masri-Gutternig/Reitstätter 2017: 13). Als Folge seiner Bestrebungen wurde das Museum mit dem „Österreichischen Inklusionspreis 2016“ ausgezeichnet (dies.: 12).

Mit Hinblick auf unsere Gesellschaft, die sich zunehmend auch aus Menschen mit Migrationsgeschichte zusammensetzt, kann das Bemühen, an öffentlichen Orten wie Museen

⁹ Ebenso arbeitet bsw. das Jüdische Museum in Wien auf der Homepage mit leichter Sprache (vgl. <http://www.ojm.at/ls/ausstellung/auditorium/>, zuletzt geprüft am: 15.04.2019).

für eine inklusivere Informationsvermittlung zu sorgen, letztlich zu einem insgesamt inklusiveren Zusammenleben führen. Über Gesetze definiert eine Nation üblicherweise, wie und inwieweit Nicht-Staatsangehörige in einer Gesellschaft etwa auf dem Arbeitsmarkt oder hinsichtlich einer politischen Beteiligung partizipieren können. Die diesbzgl. Debatte findet unter dem Leitbegriff der Integration statt, wobei dieser je nach politischer Position anders definiert wird. Als ein Teil der Integration in eine Gesellschaft kann die Partizipation am gesellschaftlichen Leben angesehen werden. Das Mitwirken und Teilhaben ist u. a. daran gebunden, dass es nicht durch Barrieren unterbunden wird. Ein partizipatorischer Ansatz „erfordert sowohl den Abbau struktureller und institutioneller Barrieren wie auch die Unterstützung der Handlungsfähigkeit von MigrantInnen“, schreibt Annette Sprung (2013: Online) für die von der österreichischen Regierung unterstützten Webseite erwachsenenbildung.at. Öffentliche Räume, also auch Museen, weisen für Nicht-Staatsangehörige weniger Barrieren auf als etwa der Arbeitsmarkt. Museen können diese Barrierefreiheit ausbauen, indem sie bsw. leichte Sprache verwenden oder Führungen für Fremdsprachenlernende anbieten. Auch die Autoren und Autorinnen des LALI-Curriculums konstatieren, dass es „grundlegender Kompetenzen und Soft Skills“ (Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 3) bedarf, um heutzutage „Beschäftigung und soziale Inklusion“ zu erfahren, namentlich etwa „Lese- und Schreibfähigkeit“ oder die Kompetenz „interkultureller Kommunikation“ (ebd.). Insbesondere dieser genannten Fähigkeiten nimmt LALI sich an: „Das Projekt *language and literacy learning through art* (LALI) integriert Sprach-, Lese (sic!) und Schreibkompetenz in Kulturvermittlung“ (ebd., Kursivschreibung im Original). Für Fremdsprachenkurse, an denen zumeist gesellschaftlich teilweise exkludierte Personen teilnehmen, die im Alltag mit verschiedenen Barrieren konfrontiert sind, bietet das Museum eine Gelegenheit, diesen Personen mehr Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und ihnen, auch aufgrund des Wechsels an einen öffentlichen Raum, ein Gefühl der aktiven gesellschaftlichen Teilhabe zu suggerieren und in einen Austausch mit der Zielkultur zu treten, denn: „Kunst (ein zentraler Beitrag zur Kultur) wird dadurch zu einer wichtigen Ressource in der Förderung sozialer und sprachlicher Integration“ (Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 3).

Das Museum ist ein Ort, der sich signifikant von dem des Kursraums unterscheidet: Es ist ein öffentlicher Ort, ein Kursraum hingegen ein hinsichtlich seiner Zugänglichkeit geschlossener, denn er ist lediglich für Kursteilnehmende und Kursleitende zugänglich. Während durch institutionelle Administration bestimmt wird, wer sich im Kursraum aufhält, muss im Museum mit der Variable einer unbestimmten Anzahl anderer Personen gerechnet werden. Es sei denn, die Räumlichkeiten werden ausschließlich für Kursteilnehmende gebucht. Ein Kursraum bietet durch seine Beschränkung auf ein bestimmtes institutionelles,

materielles und personelles Umfeld eine gewisse Sicherheit. Begibt sich ein Kurs ins Museum, so begibt er sich in einen demgegenüber ‚unsicheren‘ Raum. Wer sich dafür entscheidet, vom Kursraum in den Raum des Museums zu wechseln, der entscheidet sich bewusst gegen einen Raum, der Stabilität und Sicherheit verspricht und für einen öffentlichen Raum mit seinen nicht-steuerbaren Elementen und seiner potentiellen Instabilität.

Was der Begriff „Raum“ im pädagogischen Bereich überhaupt bezeichnet, ist nicht eindeutig festlegbar und ist in der Geschichte verschiedentlich verhandelt worden. Je nach Herangehensweise lässt sich Raum entweder mit Bezug auf die Institution definieren, in der pädagogische Arbeit stattfindet, oder mit Hinsicht auf das diese Institution umgebende Umfeld, und nicht zuletzt wird der Raumbegriff in der Erziehungswissenschaft auch metaphorisch verwendet, wenn etwa durch pädagogische Initiativen Lern- und Begegnungsräume geschaffen und angeboten werden (Reutlinger 2009: 93). Christian Reutlinger unterscheidet in der Erziehungswissenschaft drei Ansätze, die sich mit Raum jeweils unter verschiedentlichen Gesichtspunkten befassen: „Raum als pädagogische Interaktionspraxis (1.), als pädagogische Umwelt (2.) und als Erschließung der Welt im Handeln (3.)“ (ebd.). Im Zuge der „pädagogischen Interaktionspraxis“ ist das grundlegende Ziel der Pädagogen und Pädagoginnen stets, bei den Menschen positive Entwicklungen anzustoßen. Raum spielt hier in dem Sinn eine Rolle, als in ihm das Handeln in sozialen Konstellationen geübt wird oder, auch mittels abstrakterer Bezugnahme auf einen Raum, Raumkonzepte vermittelt, gelernt oder auch in Frage gestellt werden (vgl. Reutlinger 2009: 94). Hierbei sollen Pädagogen und Pädagoginnen nicht zuletzt auch die „Handlungsmöglichkeiten des zu Erziehenden erweitern“ (ebd.). Unter „pädagogischer Umwelt“ ist das zu fassen, was räumlich von den Lernenden und Lehrenden subjektiv erfahren werden kann. Fachdiskurse, die hier ansetzen, behandeln etwa verschiedene „Lernsettings“ sowie das „Zusammenspiel formeller, nichtformeller und informeller Lernformen“ (Reutlinger 2009: 94). Auch der museale Raum fällt in diesen Bereich der Forschungsdiskussion. Doch nicht nur spielt der gegebene Raum bzw. der pädagogisch genutzte Raum eine Rolle, ebenso wird versucht, über die pädagogische Gestaltung von Räumen Einfluss auf Prozesse der Bildung, der Erziehung oder der Sozialisation zu nehmen (vgl. Reutlinger 2009: 95).

Für den Bereich der Pädagogik ist das Konzept des Raums als soziales Konstrukt bedeutend, denn im Raum und mit bestimmten Raumvorstellungen werden soziale Beziehungen aufgebaut, werden soziale Interaktionen vollzogen und gelernt. Durch die „Wechselwirkung zwischen den Handlungen von Menschen und dem Raum als solchen“ (Cerri 2015: 36) wird der Raum einerseits bestimmt und bestimmt er andererseits das zukünftige Handeln der in ihm agierenden Menschen. Wie Cerri feststellt, sind die auf uns wirkenden Einflüsse der Räume allerdings bloß subjektiv erfahrbar und kaum objektivierbar,

demzufolge sind Räume keine festlegbaren eindeutigen Entitäten, sie „müssen erst mit Bedeutungen belegt, sprich produziert werden“ (ebd.). Ein Raum wird zum Ort, wenn er mit Bedeutungen belegt wird, wobei die Ausformung eines bedeutungsgeladenen Ortes stets abhängig von der „Perspektive der Handelnden“ (Cerri 2015: 36) und das Erleben eines Ortes also sehr individuell ist. Cerri legt dar, dass Orte „Produkte sozialer Beziehungen oder mentaler Wahrnehmungen“ sein können, die geografische Lokalisierung eines Ortes kann zudem dabei helfen, „das Erleben des eigenen Selbst zu kontextualisieren“ (ebd.). Weiterhin sieht Cerri die „Entstehung und lokale Prägung von kulturellen Bedeutungssystemen“ (2015: 37) eng mit Raumkonstruktionen, die sich als „soziale Wirklichkeit“ (ebd.) herausstellen, verknüpft.

Dem Ort des Museums werden vielerlei (subjektive) Bedeutungen zugeschrieben und je nach geografischer Lokalisierung ist die Bedeutungszuschreibung wohl different. Einerseits wird der Ort des Museums durch das ihn umgebende kulturelle Bedeutungssystem geprägt, andererseits trägt der Ort des Museums selbst wahrscheinlich zur Prägung eines kulturellen Bedeutungssystems bei. Außerdem hat der Ort des Museums kulturübergreifende Bedeutung – er ist ein Ort, an dem aufbewahrt und gespeichert wird, er ist im Sinne Jan Assmanns zu den „Orten der Erinnerung“ (1999: 31) zu zählen. Das Museum ist ein „Ort der Visibilisierung und symbolischen Repräsentation von Identität“, an dem für eine Gemeinschaft zentrale Dinge gesammelt und ausgestellt werden, und dient nicht zuletzt auch der „Kanonisierung“ (ebd.). Das Museum ist demnach ein Ort, an dem an einer kollektiven Wirklichkeit fortgeschrieben wird, an dem sich ein Selbstverständnis eines Kollektivs formt und zugleich widerspiegelt. Die Akteure in diesem Prozess des kanonisierenden Fortschreibens sammeln und laden den Ort des Museums mit Bedeutungszuschreibungen auf, sie tragen damit weiterhin zur Prägung eines lokalen kulturellen Bedeutungssystems bei, das sich unter anderem in den ausgestellten Exponaten offenbart. Ein Museum zu besuchen bedeutet also, einen Ort der „symbolischen Repräsentation von Identität“ aufzusuchen, einen Ort, an dem kulturelle Schätze gespeichert werden, an dem eine kulturelle Gemeinschaft die Dokumente seines Selbstverständnisses kanonisiert und bewahrt.

Die Teammitglieder von LALI betrachten Kursteilnehmende v. a. als „soziale AkteurInnen“ (Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 14), die in sozialer Interaktion lernen, denn Lernen ist den Autoren und Autorinnen zufolge eine „soziale Aktivität“ (dies.: 20). Die soziale Interaktion der Kursteilnehmenden ist ein dezidiertes Ziel von LALI, das mit einem Museumsbesuch erfüllt werden soll: In den Kursräumen sollen die Lernenden auf die Museumsgänge vorbereitet werden, im Museum sollen dann die ausgewählten Aufgaben „Interaktionen zwischen den TeilnehmerInnen bewirken“ (Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 20). Damit entfernt man sich schon deutlich von der, auch heute wohl noch am

verbreitetsten didaktischen Form in Museen, nämlich der Führung, die wohl dem Frontalunterricht, um einen schulisch-methodischen Terminus zu verwenden, entspricht, bloß, dass er im Gehen stattfindet (vgl. Otto 1998: 16).

Was während der im Museum initiierten Vermittlungsprozesse anhand von Kunstwerken Gegenstand ist, liegt von der pädagogischen Warte aus betrachtet an der Aufgabenstellung durch die Lehrperson und spielt sich im Rahmen dreier grundlegender Positionen ab. Zum einen können „überzeitliche formale Strukturen des Objektes“ (Otto 1998: 198) im Fokus stehen, zum andern „das historische Objekt“ und nicht zuletzt kann auch „der Rezipient“ im Zentrum der Betrachtungsweise stehen. Otto bezeichnet diese drei Positionen auch – der obigen Reihenfolge entsprechend – als „ahistorische Position“, „objektivistische Position“ und „subjektivistische Position“ (ebd.). Als Ziel der im Museum stattfindenden Vermittlung nennt Otto weiter „die Reduktion von Beliebigkeit interpretatorischer Aussagen“ (ebd.), wobei jedoch stets das Subjekt mit seiner individuellen Ausgangslage berücksichtigt werden solle.

B.2. Nonverbale Kommunikation

Nonverbale Kommunikation unterscheidet man gemeinhin von verbaler Kommunikation dahingehend, als Informationen nicht über Gesprochenes, sondern über nonverbale Mittel der Kommunikation transportiert werden. Verbale Kommunikation transportiert Sinn über Gesprochenes, während nonverbale Kommunikation diesen Sinn akzentuieren, komplementieren und modifizieren kann. Nonverbale Elemente können den verbalen auch widersprechen. Weiterhin können nonverbale Elemente auch unabhängig vom Verbalisierten sinnerzeugend sein, also ikonischen Wert haben. Der grundlegenden Unterscheidung zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation folgt eine weitere Ausdifferenzierung. So lässt sich die „vokale nonverbale Kommunikation (Paralinguistik)“ von der „nonvokale[n] nonverbale[n] Kommunikation („Körpersprache““ (Rosenbusch/Schober 1995: 7) unterscheiden. Ein weiterer Bereich der nonverbalen Kommunikation ist die „nonverbale Kommunikation im weiteren Sinn (Artefakte)“ (ebd.), etwa über das Tragen bestimmter Kleidung oder das Mitführen von Gegenständen (vgl. dies.: 8). Mittel der nonvokalen nonverbalen Kommunikation können gestischer oder mimischer Art sein, auch die Körperhaltung und -bewegung sowie proxemische Aspekte, also etwa körperliche Nähe bzw. Distanz, das Blickverhalten, olfaktorische Faktoren und das taktile Verhalten zählen zu nonverbalen Kommunikationsparametern (vgl. Rosenbusch/Schober 1995: 7). Zur vokalen nonverbalen Kommunikation sind weiterhin „sprachbegleitende Formen, z. B. Betonung, Sprechpause“ zu zählen sowie „selbständige Formen, z. B. Lachen, Seufzen“ (ebd.).

Eine grundlegende Differenzierung nonverbaler Kommunikation ist auch hinsichtlich ihrer Sprachgebundenheit möglich. Zum einen lässt sich eine nonverbale Kommunikation feststellen, die sehr eng an die jeweilige Sprache der kommunizierenden Person gebunden ist, zum andern kann man von einer eher affektgebundenen nonverbalen Kommunikation ausgehen (vgl. Piontek 1995: 138). Im Hinblick auf die Kontroverse darüber, ob nonverbale Kommunikation teilweise universellen Charakter habe, es also Elemente gebe, die unabhängig von kulturellen Einflüssen bei allen Menschen bestehen, konstatiert Piontek (vgl. ebd.), dass nonverbale Kommunikation lediglich im Bereich der Affektgebundenheit kulturunabhängig sein kann. Je mehr nonverbale Kommunikation an verbale Sprache gebunden ist, desto unwahrscheinlicher ist, dass sie auch in anderen Sprachkreisen aufscheint. Ebenso sind es eher affektgebundene Verhaltensweisen, die als angeboren einzustufen sind (vgl. Ellgring 1995: 20).

Im Folgenden verwende ich „nonverbale Kommunikation“ als übergreifenden Terminus und spezifischere, oben angeführte Termini, wenn auf ihre Unterformen im Einzelnen eingegangen wird. Auch wenn der Begriff „Verhalten“ insofern sinnvoll erscheint, als er impliziert, dass körpersprachliche Signale auch für nicht kommunikative Zwecke intendiert sein können, so gehe ich von der These aus, dass auch ungewollte Kommunikation Kommunikation ist – der Mensch kann nicht nicht kommunizieren.¹⁰

B.2.1. Forschungsgeschichte

Vor dem 18. Jahrhundert und etwa seit der Zeit der Römer, in der man bereits zwischen dem kalkuliert eingesetzten „gestus“ des Redners und der eher spontan verwendeten „gesticulatio“ der Gaukler unterschied (Apeltauer 1995: 127), konzentrierte sich die Erforschung von nonverbaler Kommunikation auf den Bereich der Rhetorik. Bsw. verfasste John Bulwer 1644 ein Regelwerk, das einem guten Redner auch mittels graphischer Darstellungen einen Überblick über gute und zu vermeidende Gesten bieten sollte (vgl. Putjata 2014: 19). Die Tradition der zu vermeidenden Gestikulation wurde in unserem Kulturkreis öfters aufgegriffen (vgl. Apeltauer 1995: 127), im 15. Jahrhundert manifestierte sie sich etwa in der Unterdrückung von Handgesten beim Tanz und vor allem im deutschen Raum war ein Ziel, „die Bedeutung des Wortes zu betonen und die Gebärdensprache zu verringern“ (ders.: 128).

Im 18. Jahrhundert entwickelt die Anthropologie ein reges Interesse an gestischen Formen und Funktionen. Charles Darwin leitete mit seiner Arbeit „Der Ausdruck der

¹⁰ Vgl. Paul Watzlawick, Janet Beavin und Don Jackson (1971).

Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren“ (1899, 2. Aufl.) die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der nonverbalen Kommunikation ein. Er begründet viele seiner Beobachtungen phylogenetisch, also evolutionär (vgl. Ellgring 1995: 11). Mitte des 20. Jahrhunderts wurde die Forschung zur nonverbalen Kommunikation systematisiert, eine Leitfigur war hier der amerikanische Anthropologe David Efron (1941/1972), der etwa die nonverbale Kommunikation bei assimilierten und neuangekommenen Immigranten verglich (vgl. Putjata 2014: 19). Auch weniger erfolgreiche wissenschaftliche Ansätze gab es: Vertreter der Ausdruckspsychologie versuchten bis in die 1950er-Jahre hinein zu belegen, dass Charaktereigenschaften anhand des äußeren Erscheinungsbildes eines Menschen, bsw. auch anhand des Gesichts, zu erkennen sind. Man stützte sich dabei oftmals auf Theorien der Physiognomik. Da jedoch die Theorien kaum zu validieren waren, verloren sie an Zuspruch im akademischen Bereich (vgl. Ellgring 1995: 14). Anfang der 70er-Jahre rückte die zwischenmenschliche Interaktion in den Fokus von Wissenschaftlern wie Michael Argyle (1972). Der amerikanische Ethnologe Ray Birdwhistell (1971) widmete sich als einer der Ersten der Beobachtung nonverbaler Sprache mithilfe von Videoaufzeichnungen. Außerdem entwickelte er die Kinesik und mit ihr ein System, mit dem sich sämtliche Körperregungen beschreiben lassen sollten. Er schuf hierfür, angelehnt an Phone und Phoneme, die Beschreibungskategorien der Kinen und Kineme (vgl. dies.: 20). Auch William Condon (1967) arbeitete mit seinem Forscherteam mithilfe von Videoaufzeichnungen. Von ihm stammen zwei bis dato grundlegende Thesen der Erforschung der nonverbalen Kommunikation. These eins lautet, dass sprechende Personen ihre Reden stets mit Bewegungen des Körpers unterstützen. Condon nennt dies „self-synchrony“ (1967: 153). Die zweite These besagt, dass die Körperregungen eines Gesprächsgegnübers mit denen des Sprechenden koordiniert sind. Zwar wurde diese These angefochten, letztlich aber bestätigen neuere Forschungen diesen „Mimikry-Effekt“ (Putjata 2014: 21). Und Edward T. Hall (1968) setzte sich erstmals systematisch mit Proxemik auseinander (vgl. Ellgring 1995: 14).

In der Sprachwissenschaft ist die Forschung zur nonverbalen Kommunikation ein noch recht junges Fachgebiet. Erst in den 1980ern begründeten David McNeill und Adam Kendon die Annahme, dass ein starker Zusammenhang zwischen verbaler und nonverbaler Sprache bestehe. Der britische Psychologe Kendon (1972) stellte in seinen Beobachtungen eines Sprechers mittels Videographie fest, dass sich die Muster der verwendeten nonverbalen Sprache den verwendeten verbalen Sprachmustern stark ähnelten und auch „nach denselben hierarchischen Einheiten aufgebaut waren wie das Gesagte“ (Putjata 2014: 22). Der amerikanische Psycholinguist McNeill (1981, 1982) untersuchte Ende der 1970er Jahre Sprachstörungen in Bezug zur nonverbalen Kommunikation und kam in seinen Forschungen

zum Ergebnis, „dass Sprache und Gestik ein einheitliches, integratives System darstellen“ (ebd.).

Geforscht wurde zur nonverbalen Kommunikation auch in anderen Wissenschaften, wie etwa der Kommunikationswissenschaft, der Kulturwissenschaft oder der Soziologie, was u. a. Grund dafür ist, dass die Terminologien in der Forschung stark divergieren (vgl. Putjata 2014: 18). Aus der Semiotik stammt die Unterscheidung zwischen semantischen, syntaktischen und pragmatischen nonverbalen Zeichen (vgl. Ellgring 1995: 10). Ein weiterer Fachbereich, der bei der Erforschung der nonverbalen Kommunikation eine Rolle spielt, ist die Ethologie. Sie erforscht und vergleicht das Verhalten und schließt so auf angeborene oder erworbene Muster. Besonders die Beiträge von Konrad Lorenz (1965) und Nikolaas Tinbergen (1952) sind hier zu nennen. Auch die Entwicklungspsychologie leistet einen Beitrag zur Erforschung der nonverbalen Kommunikation, indem sie schon Kinder in Interaktion mit Erwachsenen beobachtet und „Mechanismen der emotionalen Steuerung und der Sprachentwicklung“ (Ellgring 1995: 10) untersucht. Die Neuropsychologie liefert Erkenntnisse zu anatomischen und physiologischen Bedingungen für sowohl unsere Emotionen als auch für deren Ausdrucksseite (vgl. ebd.).

Untersuchungen zur nonverbalen Kommunikation sind grundsätzlich zwei methodischen Bereichen zuzuordnen: Zum einen sind strukturelle Ansätze zu nennen, die versuchen, Verhaltensweisen kontextuell zu betrachten und zu erklären. Experimentelle oder prototypische Versuchsanordnungen sollen dabei Verhaltensstrukturen erkennen helfen (vgl. Ellgring 1995: 14). Demgegenüber arbeiten experimentell-quantitative Studien mit individuellen Elementen des Verhaltens und versuchen, diese mittels entsprechender Versuchsanordnungen festzulegen (vgl. ebd.). Kendon (1967) befasst sich bsw. allein mit dem Blickverhalten, Ekman und Oster (1979) untersuchen die Mimik und Scherer (1982) fokussiert seine Untersuchung auf die Stimme.

B.2.2. Konzepte der nonverbalen Kommunikation

Befasst man sich mit nonverbaler Kommunikation und will etwa nonverbale Signale einer oder mehrerer Personen analysieren, so liegt eine Schwierigkeit darin, dass stets von einer „hohen Negotiabilität“¹¹ (Ellgring 1995: 15) ausgegangen werden muss, d. h. nonverbale Sprache ist kaum eindeutig bestimmbar. Der Inhalt, die Absicht, der Ausdruck (z. B. durch eine bestimmte Handgeste) sowie der Eindruck (welche Informationen erhält der Empfänger

¹¹ Der Begriff stammt ursprünglich von Klaus Scherer (1977).

und wie verarbeitet er sie?) einer nonverbalen Mitteilung können unterschiedlich wahrgenommen und ausgelegt werden (vgl. ebd.). Bei der Verwendung nonverbaler Sprache ist große Freiheit gegeben, denn nonverbale Sprache ist selten Lehrthema, sie wird nicht explizit vermittelt, sie unterliegt keinem Regelwerk (vgl. Ellgring 1995: 17). Lediglich einige Aspekte nonverbalen Verhaltens unterliegen gewissen Richtlinien. So ist der mimische Ausdruck, dessen Möglichkeiten wir Menschen in weiten Teilen während der Ontogenese erlernen, reglementiert und Konventionen bestimmen oftmals, in welcher Situation ein trauriges und wann ein fröhliches Gesicht angebracht ist (vgl. Piontek 1995: 140). Geht man davon aus, dass mittels nonverbaler Sprache, ähnlich wie bei verbaler Sprache, ein bestimmter Inhalt von einer Person (Sender) zu einer oder mehreren Personen (Empfänger) übermittelt werden soll, so lässt sich Karl Bühlers Organon-Modell sehr gut auch auf die nonverbale Sprache anwenden. Putjata (2014: 27) übernimmt für die nonverbale Sprache Bühlers Dreigliederung und spricht von „Gesten, die (1) dem Ausdruck des Befindens dienen [...]; (2) primär auf den Kommunikationspartner ausgerichtet sind [...] oder (3) der Darstellung von Ereignissen oder Sachverhalten dienen“.

Eine differente Dreigliederung des Verhaltens wenden Paul Ekman und Wallace Friesen (1969) an. Sie nehmen an, dass „Verhalten kommunikative, informative oder interaktive Anteile enthält“ (Ellgring 1995: 18). Demzufolge sei bei kommunikativem Verhalten eindeutig erkennbar, dass die Intention gegeben ist, „eine spezifizierbare Botschaft“ (ders.: 19) an den Empfänger zu senden. Jedoch ist oft nur schwer erkennbar, ob ein Verhalten gewollt eingesetzt wird, um eine bestimmte Botschaft zu vermitteln (vgl. Ellgring 1995: 20). Informatives Verhalten sei dann gegeben, wenn dieses von unterschiedlichen Personen ähnlich verstanden werden kann. Das Verhalten muss dabei keiner Intention folgen. Weiterhin klassifizieren Ekman und Friesen Verhalten als interaktiv, wenn es auf das Verhalten einer anderen Person eindeutigen Einfluss hat. Es muss dabei weder kommunikativ noch informativ sein. Verhalten kann weiterhin mehreren dieser Verhaltensaspekte zugeordnet werden (vgl. Ellgring 1995: 19).

Nonverbale Kommunikation findet über verschiedene Kanäle statt. Den olfaktorischen, den gustatorischen sowie den haptisch-thermischen Bereich (Piontek 1995: 139) will ich in dieser Arbeit nicht behandeln, denn für meine Studie ist es eher nicht relevant, da Daten zur nonverbalen Kommunikation über diese Kanäle nicht erhoben wurden und im Nachhinein nicht nachvollzogen werden kann, wie etwas gerochen, geschmeckt oder wie es sich angefühlt hat. Von Interesse ist insbesondere, was über den optisch-visuellen Kanal wahrgenommen werden kann.

Das Gesicht gilt als der Körperbereich mit der höchsten Ausdrucksfähigkeit und liefert daher in der nonverbalen Kommunikation vielerlei Signale (vgl. Piontek 1995: 139).

Allerdings ist das Beobachten der mimischen Ausdrücke zugleich besonders anspruchsvoll, da die Muskelbewegungen im Gesicht oftmals minimal und sehr kurz sind. Die Mimik ist für Forscher der nonverbalen Kommunikation besonders interessant, da die kurzzeitigen Muskelbewegungen häufig innere Zustände anzeigen und stark affektgebunden sind. So ist das beobachtbare Signalsystem des Gesichts als universell einzustufen, denn die Mimik bildet sich schon im Säuglingsalter aus und manifestiert sich in differenten Kulturen auf ähnliche Weise (vgl. Ellgring 1995: 24).¹² In der Ontogenese lernt der Mensch zwar auch, die Mimik zu kontrollieren und im Rahmen bestimmter „Darstellungsregeln“ (ders.: 26) zu lenken, jedoch gelingt dies bloß teilweise und unterdrückter mimischer Ausdruck kann sich auch auf einem anderen Weg niederschlagen (z. B. äußert sich Nervosität dann darin, dass mit dem Fuß gewippt wird) (vgl. ebd.). Im Fachjargon spricht man von einem „nonverbal leakage“ (Ekman und Friesen, in: Ellgring 1995: 26).

Ein häufig auftretender mimischer Ausdruck ist das Lächeln. Ellgring (1995: 27) zufolge ist es selten ein Zeichen der Freude, oft sei es ein „unspezifisch positives, partnergerichtetes Signal, das lediglich den sozialen Kontakt sicherstellt“. In einer Gesprächssituation „wird das Lächeln als ‚back channel‘-Verhalten eingesetzt“ (ebd.), also als Zustimmung signalisierendes Kommunikationsmittel. Weiterhin kann ein Lächeln modifizierend wirken, wenn es etwa die Negativität einer Mitteilung mildert.

Gesten werden wohl am häufigsten mittels der Hände und Arme kommuniziert, es können aber auch andere Körperteile oder eine Kombination verschiedener Körperteile zum Einsatz kommen, etwa bei einer Verbeugung. Der gestische Variantenreichtum ist groß, was daran liegt, dass sich Gesten von Kultur zu Kultur unterscheiden und sich ständig weiterentwickeln oder laufend neue hinzukommen.¹³

Olena Voloshchuk und Wilhelm Griebhaber (2010: 225) differenzieren drei Arten von Gesten: „Emblematische Gesten“ beruhen auf Konventionen – die kulturell sehr divergieren können – und können eine verbale Äußerung gänzlich ersetzen. „Propositionale Gesten“ werden bewusst verwendet und sollen einen Bezug zur sprachlichen Äußerung herstellen oder diese unterstützen. „Spontane Gesten“ werden ebenso kontextuell verwendet, jedoch entgegen propositionaler Gesten unbewusst. Die spontanen Gesten lassen sich weiter in „ikonische Gesten“ („beschreiben die Form oder Lage von Objekten“), „mimetische Gesten“ („imitieren die Interaktionen mit einem Objekt“), „deiktische Gesten“ und „rhythmische Gesten (Beat)“ –

12 Einen guten Überblick über „biologische Emotionen“ und deren Ausdruck bieten David Matsumoto, Mark Frank und Hyi Sung Wang 2013: 20 ff. Sie legen wissenschaftliche Beweise für die Universalität des mimischen Ausdrucks von Emotionen dar (dies.: 26 ff.).

13 z. B. der „Dab“, eine Geste des Triumphs, die wohl im Jahr 2015 in der Hip Hop-Szene entstand und auch hierzulande derzeit von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen gern gebraucht wird (vgl. Schaffhauser-List 06.05.2017).

das sind „sehr kurze Gesten, die den Bedeutungsgehalt unterstreichen und häufig parallel zu betonten Worten vorkommen“ – unterscheiden (Voloshchuk/Grießhaber 2010: 225).

Nach David McNeill und Elena Levy (1982: 273) sind „Beats“ grundsätzlich Gesten, die keine ikonische Bedeutung haben, sie haben demnach keine Form, sie werden rasch vollzogen und sind den Autoren zufolge eher klein gehalten (ebd.). Anders als „Iconix“ (dies.: 272) sind Beats nicht an die Haupthandlung der Sprachproduktion gebunden, sie kommentieren vielmehr auf externer Ebene. Iconix sind eng mit der Erzählstruktur der Sprachproduktion verbunden, sie sind also mit der hauptsächlichen Handlung verknüpft (vgl. ebd.). Nach McNeill und Levy (1982: 274) haben ikonische Gesten eine Vorbereitungsphase („preparatory phase“), die der eigentlichen Ausführung der ikonischen Geste („stroke“) vorausgeht. In dieser Phase positioniert sich die Hand für die Ausführung der Geste (vgl. ebd.). Zudem gebe es nach Ausführung einer Geste eine Phase des Rückzugs, in der sich die Hände in eine ruhende Position zurückziehen oder für die nächste Geste positionieren (vgl. McNeill/Levy 1982: 274). Doch was genau sind Iconix? Die Autoren definieren wie: „if some observable aspect of the gesture appeared similar in form to some aspect of the event as described by the speaker“ (dies.: 273).

„Metaphorix“ (McNeill/Levy 1982: 272) sind wie Iconix geformte Gesten, anders als ikonische stellen metaphorische Gesten aber keine Aspekte der verbal geschilderten Situation dar. Vielmehr weisen Metaphorix auf das verwendete Mittel der Metapher hin und übermitteln, wie Metaphern der gesprochenen Sprache auch, Bedeutung nur indirekt (vgl. McNeill/Levy 1982: 274). Die Autoren führen ein anschauliches Bsp. an: Die Hände – wobei die Handinnenflächen nach oben zeigen – werden wechselweise angehoben, während ein Verb wie „entscheiden“ oder „wählen“ formuliert wird. Das metaphorische Mittel in diesem Fall ist der Vergleich zwischen dem gestisch dargestellten Gewicht und der Handlung des Entscheidens, wobei das Gewicht mit einer ikonischen Geste dargestellt wird (vgl. McNeill/Levy 1982: 274-275). Metaphorix können sowohl an die Haupthandlung der Sprachproduktion geknüpft sein als auch external-kommentierende Funktion haben (vgl. dies.: 272).

Susanna Piontek (1995: 140) führt die Unterscheidung zwischen „sprachbezogenen Gesten und Manipulationen“ an (s. auch Ellgring 1995: 35). Bei Manipulationen werden entweder Gegenstände oder der eigene Körper berührt, McNeill und Levy (1982: 273) verwenden den Begriff „self-adaptors“, womit sie bsw. das Kratzen am Kopf oder das Zurechtrücken der Haare bezeichnen. Diese grundlegende und oft getroffene Differenzierung wird auch bei Paul Ekman und Wallace Friesen (1969) vorgenommen. Sie nennen sprachbezogene Gesten „Illustratoren“ und bestimmen im Weiteren auch „Embleme“ als

Kategorie der sprachbezogenen Gesten, demgegenüber nennen sie Manipulationen „Adaptoren“ (in: Ellgring 1995: 35).

Diese Kategorien werden weiter ausdifferenziert: In der Funktion als „Taktgeber“ setzen Illustratoren Akzente bei verbalen Äußerungen (vgl. Ellgring 1995: 35), als „Ideographen skizzieren sie den Gedankenfluß“ (ebd.). Deiktische Illustratoren weisen auf Referenzobjekte hin und spatiale Illustratoren beziehen sich auf räumliche Aspekte. Rhythmische Illustratoren verweisen auf zeitliche Relationen. Weiterhin gibt es „Kinematographen“, auf Handlungen verweisende Gesten, und „Piktographen“, die Objekte darstellen (ebd.).

Unter Emblemen verstehen Ekman und Friesen (vgl. ebd.) solche Gesten, die sich auf die gesprochene Sprache beziehen, diese aber gänzlich ersetzen. Sie sind kulturell geprägt, daher kann ein und dieselbe Geste in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben. Eine typische emblematische Geste ist etwa das Aufzeigen im Unterricht (vgl. in: Ellgring 1995: 36). Diese Definition der emblematischen Gesten findet sich auch, wie schon weiter oben angeführt, bei Voloshchuk und Griebhaber (2010: 225).

Als Adaptoren werden Gesten bezeichnet, die eher unabhängig von Sprache funktionieren und an Emotionen gekoppelt sind. Sie sind oft körpergerichtet und sie entsprechen den weiter oben genannten Manipulationen. Sie können bsw. emotionale Anspannung oder Unruhe bei einer Person indizieren (vgl. Ellgring 1995: 36). Adaptoren sind etwa bei depressiven oder schizophrenen Menschen verstärkt beobachtbar, ebenso können sich Aggression, Feindseligkeit oder Misstrauen als Adaptoren äußern (vgl. ebd.). Daher ist der informative Wert von Adaptoren, die der Sprecher produziert, für den Empfänger hoch, denn sie können emotionale Regungen des Sprechers offenbaren (vgl. Ellgring 1995: 37). Adaptoren spielen jedoch auch bei der „syntaktischen und semantischen Sprechplanung“ (ders.: 36) eine Rolle. Bei Blindgeborenen treten solche Manipulationen bei komplizierten Themen auf. Bei Sprechern, die damit ringen, sich in einer Fremdsprache zu äußern sind sie ebenso vermehrt festzustellen. Man nimmt an, dass sie dabei helfen, das Aktivierungsniveau, welches für die Sprechplanung und die Sprechproduktion nötig ist, herzustellen, bsw. durch Selbststimulation bei Wortfindungsschwierigkeiten (vgl. Ellgring 1995: 36). Ekman und Friesen differenzieren weiterhin drei Formen der Adaptoren: „Selbstbezogene Bewegungen“, „objektbezogene Bewegungen“ und „personenbezogene Bewegungen“ (in: ders.: 35) Bsw. wurde festgestellt, dass objektbezogene Gesten wie das Reiben eines Gegenstands „verbal geäußerte Inhalte vorwegnehmen und in diesem Verhalten unbewußte Konflikte durchsickern“ (ders: 36).

Freedman et al. (in: Ellgring 1995: 35) bezeichnen sprachbezogene Gesten als „objektgerichtete Bewegungen“. Weiterhin unterscheiden sie objektgerichtete Bewegungen, die „primär Sprechorientierung“ oder „primär motorische Orientierung“ (ebd.) aufweisen.

Manipulationen nennen Freedman et al. „körpergerichtete Bewegungen“ und unterscheiden weiter in „kontinuierliche Bewegungen“ und „diskrete Körperberührungen“ (in: Ellgring 1995: 35).

Auch die Art und Weise wie eine Person sich im Raum verhält kann anderen Personen Informationen über diese Person vermitteln. Mit diesem Teilbereich der nonverbalen Kommunikation befasst sich die Proxemik. Die Bewegungen im Raum variieren auch kulturell, etwa gibt es kulturelle Unterschiede hinsichtlich der „Toleranz, körperliche Nähe zu ertragen“ (Ellgring 1995: 39). So ist etwa im lateinamerikanischen Raum eine geringere Distanz zwischen Sprechern aller Altersgruppen gewöhnlich. Im deutschsprachigen Raum sind hingegen größere Distanzen bei Erwachsenen üblich, bei jüngeren Sprechern sind auch kleinere Distanzen akzeptabel (vgl. Lehmann 1981: 144). Der von einer Person für sich beanspruchte Raum nimmt „zwischen dem Alter von 3 bis 21 Jahren kontinuierlich zu“ (Ellgring 1995: 38). Edward T. Hall definiert vier Zonen der zwischenmenschlichen Begegnung: Zum einen die „öffentliche Zone“ ab einer Distanz von mehr als vier Metern, die „soziale Zone“ fängt bei etwa 1,20 Meter an¹⁴, die „persönliche Zone“ spielt sich im Rahmen der Distanzen zwischen 35 Zentimetern und 1,20 Meter ab und als „Intim-Zone“ ist der Bereich unter 35 Zentimetern bestimmt (in: Ellgring 1995: 39). Diese Zonen sind jedoch je nach Situation anpassbar, so wird bsw. in der U-Bahn eine sehr viel geringere Distanz zu fremden Personen akzeptiert als in anderen Situationen. Zwar können räumliche Beziehungen zueinander Ausdruck von Zuneigung oder Intimität sein, doch sind diese Relationen situationsabhängig.

Die Körperhaltung kann gleichsam Indiz für zwischenmenschliche Relationen sein, doch auch sie ist situationsabhängig zu betrachten. Etwa indiziert laut Albert Mehrabian (1972) eine „asymmetrische Körperhaltung (z. B. Arme verschränkt, Beine übereinandergeschlagen, Oberkörper seitlich angelehnt) einen höheren Status“ (in: Ellgring 1995: 37-38), während bei „einer symmetrischen Körperhaltung (Körper aufrecht, Hände auf den Oberschenkel etc.)“ eher von einer Person mit niederem Status ausgegangen werden kann. Weiterhin wird das Vorbeugen oder die körperliche Hinwendung zu einer Person als Zuneigung oder Interesse gedeutet und demgegenüber wird die Abwendung des Körpers mit persönlicher Abneigung in Verbindung gebracht, die auch durch eine Situation des Wettbewerbs bedingt sein kann (vgl. Ellgring 1995: 38). Außerdem kann die Körperhaltung während eines Gesprächs ein Indiz dafür sein, ob dieses eher gut oder eher schlecht verläuft: Kongruente Körperhaltungen sprechen eher für einen guten Verlauf, inkongruente eher für einen negativ erlebten

14 Nicht nur kulturell kann die Distanz bedingt sein, sondern auch durch die Art der Kommunikationssituation. Formale Zusammentreffen finden in der Regel am äußeren Rand der Zone, zwischen 1,50 Meter und vier Metern statt, auch Rechtsanwälte und Ärzte halten für gewöhnlich eine Distanz von mindestens zwei Metern ein (vgl. Ellgring 1995: 39).

Gesprächsverlauf (vgl. ebd.). Änderungen der Körperhaltung können weiterhin verschiedene Ebenen im Gesprächsverlauf markieren (vgl. Scheflen 1973).

Bewegungen und Körperhaltungen sind aber auch durch individuelle Eigentümlichkeiten bedingt. So wurde bei depressiven Patienten eine geringere Bewegungsvervariabilität konstatiert, doch sowohl bei Patienten als auch bei Normal-Personen stellte man darüber hinaus große Differenzen hinsichtlich des Bewegungsverhaltens fest, was auf individuelle Besonderheiten hindeutet (vgl. Frey/Jorns/Daw 1980). Bei autoritären und rigiden Persönlichkeiten stellte man ein eher geringes Spektrum an Bewegungsvervariabilität fest und man fand außerdem heraus, dass anhaltende Konflikte sich in gewohnheitsmäßigen Körperhaltungen niederschlagen können (vgl. Ellgring 1995: 38).

B.2.3. Nonverbale Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Dass nonverbale Kommunikation eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt, steht wohl außer Frage, denn Kommunikation ist für jeglichen Unterricht essentiell und „es ist unmöglich, nicht mit dem Körper kommunikativ zu wirken“ (Kalverkämper 1995: 143). Diese Weiterentwicklung der bekannten These von Paul Watzlawick, Janet Beavin und Don Jackson (1971), nach der es nicht möglich sei, nicht zu kommunizieren, zeigt auf, dass der Körper nie ‚schweigt‘ und folglich auch kommunikative Situationen nie getrennt vom Körper begriffen werden können. Anke Stöver-Blahak (2012: 109) formuliert es in einem von vier für den Fremdsprachenunterricht relevanten Faktoren so: „Körperloses Sprechen gibt es nicht“. Dieser und weitere drei Faktoren – kein Sprechen ohne Emotionen, ohne Inhalt und ohne Bezugsperson(en) – seien weiterhin unbedingt in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen. Der Körper ist im Zuge des Lehrens und Erlernens einer Sprache immer involviert, sei es rezeptiv bzw. perzeptiv über die Ohren, die Augen, die Haut, sei es kognitiv mit dem Gehirn, affektiv, produzierend mittels der Sprechorgane oder mit dem handelnden, sich bewegenden Körper (vgl. Eßer 2007: 321-322).

Trotzdem bemängelt Ruth Eßer (2007) die fehlende Anerkennung für Forschungen im Fachbereich DaF/Z, die sich aus theoretischer oder auch auf die Unterrichtspraxis bezogener Sicht mit Phänomenen der nonverbalen Kommunikation befassen. Auch die Untersuchbarkeit solcher Phänomene sowie der Nutzen entsprechender Forschungen stehen immer wieder zur Debatte. So gebe es weder DaF/Z-Lehrwerke mit Bezug zur nonverbalen Kommunikation noch ein entsprechendes Didaktiksystem (vgl. Eßer 2007: 320) und das hat sich nach meinem Wissen bis dato nicht geändert. Die Vernachlässigung und Negierung des Körperlichen ist bezeichnend für die Geistesgeschichte des Abendlandes sowie die Geschichte der

abendländischen Geisteswissenschaften, die sich in der Hauptsache dem Wort verschrieben sahen und wohl heute noch sehen (vgl. ebd.). In rezenter Forschungsgeschichte ist jedoch die Physis wieder Thema und man schickt sich an, „den ‚übersehenen‘ Körper zu rehabilitieren und die vernachlässigte Leiblichkeit in Theorien über Sprache, Kommunikation und Lehren und Lernen“ (Eßer 2007: 321) wieder gebühlich Beachtung zu schenken.

Besonders im Forschungsbereich der Fremdsprachendidaktik scheint eine Auseinandersetzung mit nonverbaler Kommunikation aussichtsreich zu sein. Grit Bergner (vgl. 2006: 179) sieht in ihrer Studie, in der sie versuchte, mittels sogenannter action songs (Lieder werden begleitend mit Bewegungen und Gesten gelernt) mit Kindern Englischvokabeln zu erlernen, die Hypothese, zu lernendes Vokabular werde mit darstellender Gestik besser angeeignet, bestätigt. Magdalena Irene Dorner untersuchte, welche Auswirkungen ein dramapädagogisch gestützter Unterricht beim Erlernen von Bewegungsverben hat. Sie konstatiert, dass das Erlernen von Verben grundsätzlich schwierig ist, insbesondere für Fremd- und Zweitsprachler (vgl. Dorner 2012: 143). So kommt es, dass Kinder aus deutschsprachigen Familien fast doppelt so viele Bewegungsverben beherrschen wie Kinder türkischer Familien, außerdem werden Bewegungsverben mit komplexer semantischer Bedeutung von türkischen Kindern nicht verwendet; allerdings ersetzen solche komplexeren Verben in der Sprachentwicklung eher einfache Bewegungsverben (bsw. würden Dorner zufolge *jagen*, *verfolgen* das zusammengesetzte Verb *hinterhergehen* ersetzen) (vgl. Dorner 2012: 144). In einem Vergleich zwischen einer Lerngruppe, die mit klassischen Lese- und Schreibmethoden arbeitet, und einer Lerngruppe, die mit dramapädagogischen Methoden arbeitet, konnte Dorner eine signifikant bessere Entwicklung bei der zweiten Gruppe feststellen (vgl. Dorner 2012: 149). Im dramapädagogisch gestützten Unterricht ging es darum, die Verben nonverbal darzustellen (vgl. dies.: 148).

Laut einer Studie von Manuela Macedonia et al. (2010) macht es einen Unterschied, ob ikonische oder bedeutungslose Gesten beim Erlernen von Wörtern eingesetzt werden. Anhand von Tests mit funktioneller Magnetresonanztomographie konnte das Forscherteam zeigen, dass ikonische im Gegensatz zu sinnlosen Gesten das Erlernen von Wörtern signifikant positiver beeinflussen (vgl. dies.: 994-995). Schon Patricia Kuhl et al. (2003) zeigten, dass Kleinkinder phonetische Merkmale des Mandarin und des Englischen besser unterscheiden konnten, wenn eine reale Person mit ihnen diese Sprachen sprach, als wenn eine DVD abgespielt wurde. Daraus lässt sich folgern, dass gestische und mimische Aspekte beim Spracherwerb entscheidend sind. Und bereits bei Peter Grzybek (1983) und Rupprecht Baur (1984) lässt sich nachlesen, dass der Einbezug von Gesten in den Fremdsprachenunterricht das Speichern von Neugelerntem erleichtert. Der Nutzen von gestischen Elementen für das Erlernen neuer Informationen wurde in mehreren Studien ebenso belegt wie die

entwicklungspsychologischen Zusammenhänge zwischen Gestik und verbalen Äußerungen. Schon in den 1920ern forschte der Linguist Lew Wygotski an der Bedeutung der Gestik für die kognitive Entwicklung (vgl. Putjata 2014: 24-25).

In einer Studie, die mit elektrophysiologischen Messungen untersuchte, welche Gehirnaktivitäten auftreten, wenn Gesagtes mit kontradiktorischen Gesten begleitet werden, zeigte sich, dass „das Gehirn des Zuhörers ebenso ‚überrascht‘ reagiert wie bei einer inkonsistenten verbalen Äußerung“ (Putjata 2014: 25). Daher scheint es besonders wichtig, dass im Fremdsprachenunterricht Wert auf eine zur verbalen Äußerung komplementäre Gestik gelegt wird, sodass erstens treffende Äußerung-Gestik-Korrelationen erlernt werden und zweitens keine Missverständnisse oder ablehnende Haltungen auftreten (vgl. Gudjons 2011: 229). Aufgrund der engen Verknüpfung von Sprechen und Gestik ist es essenziell, dass Fremdsprachenlernenden auch gestische Mittel beigebracht werden. Einige Theorien sehen in der Gestik eine Art Hilfsmittel, „entweder um das Abrufen von Lexik zu erleichtern oder um den geplanten Äußerungsinhalt zu verpacken“, andere sehen einen starken Zusammenhang zwischen Gestik und „der visuell-räumlichen Vorstellung des Individuums“ (Putjata 2014: 25).

Insbesondere im Bereich komplexerer Äußerungen scheint die Gestik eine wichtige Rolle zu spielen, etwa, wenn es um die Nutzung räumlicher Metaphern geht. In einer Forschungsarbeit der Niederländer Alan Cienki und Ard-Jan Bos (2011) zeigt sich, dass jene Probanden, denen die Nutzung gestischer Darstellung während ihrer Äußerungen nicht möglich waren, weniger als halb so viele räumliche Metaphern verwendeten, wie die Probanden, die sich auch gestisch frei äußern konnten.

Abgesehen von solch komplexen metaphorischen Äußerungen, sind Gestik und Mimik auch für weniger fortgeschrittene Fremdsprachenlernende von Bedeutung, wenn es etwa um sogenannte Kompensationsstrategien geht. Im Fremdsprachenunterricht kommen diesbzgl. bsw. Paraphrasierungen, Generalisierungen oder Code-Switching zum Einsatz. Aber auch gestische und mimische Mittel können zu Kompensationszwecken genutzt werden. Laut Elisabeth Kolb sollten Strategien der Kompensation „im Wissen der Lernenden vorhanden sein; sie müssen jedoch auch aktiv in der Produktion anwendbar sein“ (2016: 171). Auch im perzeptiven bzw. rezeptiven Bereich sind aber Gestik und Mimik als Sprachmittler bedeutend, Fremdsprachenlernende müssen sie ebenso wie prosodische oder proxemische Aspekte beachten, weil solche Sprachmittler „Informationen über das Gesagte bzw. v. a. das Gemeinte zum Ausdruck bringen“ (Kolb 2016: 140). Nach Vitlin (1987: 38) können die durch einen Sprecher oder eine Sprecherin vermittelten Informationen bis zu 40 % in den nonverbalen Mitteln enthalten sein. Anderen Einschätzungen zufolge findet sogar nur ein Drittel unserer Kommunikation verbal statt (vgl. Gudjons 2011: 226), Timpner und Eckert legen dar, dass

„die Wirkung der Kommunikation [...] zu 55 % auf der Körpersprache, zu 38 % auf der Intonation und zu 7 % auf der Inhalt [beruht]. Somit sind 93 % der Wirkung auf Körpersprache und Stimme ausgerichtet und nur 7 % auf den Inhalt“ (2016: 18). Herrscht keine Übereinstimmung zwischen allen drei Bereichen, bleibt einer Studie Albert Mehrabians (1972) zufolge der inhaltliche Informationsaustausch auf der Strecke (vgl. ebd.).

Daher fand die nonverbale Kommunikation auch Einzug in die Didaktikliteratur. Gudjohns etwa schreibt von drei Ebenen, die für Lehrpersonen von Bedeutung seien: Der „Blickkontakt“, die „Körperstellung“ sowie „Mimik und Gestik“ (2011: 227-232). Auf zuletzt genannter Ebene gibt Gudjohns an, was es als Lehrperson zu vermeiden gilt. Er nennt z. B. „Überlegenheitssignale“ oder „Signale der Langeweile“ und nennt beispielhafte Gesten bzw. Mimiken und auch Bewegungen, so bedeute das Ausstrecken der Arme, wobei die Handinnenflächen zum Schüler bzw. zur Schülerin gerichtet sind, Zurückweisung (ders.: 229); demgegenüber deute etwa eine nach oben gerichtete Handfläche eher Bereitwilligkeit zum Kontakt an (ders.: 230). Das Arsenal aus positiv konnotierten Gesten und Mimiken, Körperhaltungen und Bewegungen sowie proxemischen Verhaltensweisen scheint enorm, anzunehmen ist jedoch, dass vieles davon intuitiv geschieht und Lehrpersonen nur selten bewusst aus diesem Arsenal schöpfen, um eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Hinzu kommt, dass Lehrende mit Antrainiertem Gefahr laufen, gekünstelt zu wirken (vgl. Gudjohns 2011: 230).

Jedoch muss nicht alles erlernt werden, einiges ist uns natürlicherweise durch unsere Erziehung und die Einflüsse von sozialen Kontakten in unserer natürlichen Umwelt gegeben. Allgemein nimmt man acht grundlegende Formen der Emotion an, die mimisch ausgedrückt werden und als universell gelten: „Freude, Trauer, Überraschung, Aufmerksamkeit, Furcht, Wut, Ekel und evt. Scham“ (Broszinsky-Schwabe 2011: 125). Außer diesen acht Formen gibt es weitere Gesichtsausdrücke, wie etwa das Lächeln oder vor Wut zusammengezogene Augenbrauen, die kulturübergreifend funktionieren (vgl. ebd.). Die Auffassung, dass das nonverbale Ausdrucksverhalten auch biologisch begründete Formen aufweist, geht bis auf Charles Darwin zurück, der die beobachtete, dass es zugrundeliegende Ähnlichkeiten bei der nonverbalen Kommunikation von Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kreisen gibt (vgl. Piontek 1995: 138). Susanna Piontek konstatiert, dass jedoch nur im Fall von Kindern, die blind und taub geboren wurden, mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass bestimmte Verhaltensweisen angeboren sind (dies.: 140).

Dieser nativistischen Ansicht steht eine dem Behaviorismus nahestehende gegenüber. Es wird die These vertreten, es gebe keine von einer konkreten sozialen Situation losgelöste, universelle Bedeutung einer Geste. Ein Verfechter dieser Ansicht, ist z. B. Ray Birdwhistell, der schreibt: „Meaning is not immanent in particular symbols, words, sentences or acts of

whatever duration but in the behavior elicited by the presence or absence of such behavior in particular contexts“ (1971: 96). Zudem seien die Bedeutungen von nonverbalen Äußerungen jeweils „auch mit der Kultur und dem sozialen Milieu verbunden“ (Pedrotti 2017: 90). Bsw. bedeutet das Schütteln des Kopfes nicht überall Verneinung. Edith Broszinsky-Schwabe nennt als Beispiel die Berührung des Ohrläppchens, die in Malta, Italien, Schottland und Portugal jeweils eine andere Bedeutung habe (Broszinsky-Schwabe 2011: 126). Ernst Apeltauer (1995: 128) legt dar, dass entgegen der restriktiven Entwicklung in Mitteleuropa und insbesondere im deutschen Kulturraum, die Entwicklung der Gestik in Ländern wie Japan eher konstruktiv verlaufen sei. In Korea, so Apeltauer, würden etwa Liebe oder Hass niemals verbal geäußert, sondern „mit subtilen mimischen Ausdrücken“ (1995: 128). Dass etwa Japaner sensibler bei der Decodierung von gestischen Ausdrücken als Italiener oder Engländer sind, versuchten Shimoda, Argyle und Ricci Bitti in einer Studie darzulegen. Die Japaner waren in der Untersuchung bei der Beurteilung der körpersprachlich ausgedrückten Emotionen von Personen der anderen Kulturen vergleichsweise besser als die Italiener und Engländer (vgl. Argyle 2013: 72-73). Nicht nur werden körpersprachliche Signale also kulturell verschieden produziert, sie werden offenbar auch auf unterschiedliche Weise rezipiert.

Broszinsky-Schwabe zufolge sei der allgemein bedeutendste Code der Gesichtsmimik der Blickkontakt, der ebenso kulturell verschieden ausgelegt werde. Demnach gebe es kulturell bedingte Regeln, wer wen und wer wen wie ansieht sowie wer wen nicht oder wer wen nicht auf eine bestimmte Weise ansehen darf (ebd.). Im Rahmen von Fremdsprachenkursen spielt auch der Blickkontakt natürlich eine Rolle, bsw. ist das Anblicken der Lehrperson kulturell unterschiedlichen Konventionen unterworfen. Bei den Navajo-Indianern sollen etwa Kinder Erwachsenen nicht in die Augen blicken, in Japan gilt überhaupt der direkte Blick in die Augen als unhöflich und auch bei Afroamerikanern ist der direkte Blickkontakt unüblich. Demgegenüber gilt es in unserer Kultur eher als unhöflich oder als Zeichen, dass man ein Gespräch nicht weiterführen möchte, wenn man seinem Gegenüber nicht in die Augen sieht (Broszinsky-Schwabe 2011: 126-127). Während es bei uns üblich ist, dem Gesprächspartner offen in die Augen zu sehen, um Interesse zu bekunden und Ehrlichkeit zu zeigen, kann der offene Blick in anderen Kulturen eine Überschreitung einer Tabugrenze bedeuten oder sogar als Drohgebärde interpretiert werden. Weiter differenziert Broszinsky-Schwabe zwischen „blickarmen Kulturen“ und „blickintensiven“ (ders.: 127). Z. B. seien die Mittelmeerländer Studien des Psychologen Peter Collett (1996) zufolge blickintensive Länder, während die Länder Nord-, Zentral- und Osteuropas zu den blickarmen zählen. Es ist wohl klar, dass solch unterschiedliches Blickverhalten zu Problemen im interkulturellen Austausch führen kann.

Apeltauer stellt weiterhin fest, dass in der interkulturellen Kommunikation Verständigungsprobleme auftreten können, da sich die verschiedenen Gruppen „auf

unterschiedliche Symbolsysteme stützen, d. h. unterschiedliche Kodes im sprachlichen, paralinguistischen und/oder nonverbalen Bereich verwenden“ (1995: 104). Intonatorische Abweichungen, Divergenzen in der Gestik oder der Körperhaltung usw. können zu Missverständnissen in der interkultureller Kommunikation führen, bilinguale oder bikulturelle Kompetenzen können in solchen Situationen nicht immer Abhilfe verschaffen, sog. „Lakunen“ (Apeltauer 1995: 107), das sind „Verstehens-Lücken“ im interkulturellen Austausch, können nicht immer geschlossen werden. Der Autor nennt jedoch vier Strategien, die einer positiven Verständigung in interkulturellen Kommunikationssituationen zuträglich sein können: Eine Strategie ist die Wahl einer Verkehrssprache als Mittel der Verständigung. Weiterhin kann auch eine Pidgin-Sprache entwickelt werden und der Kommunikation verschiedensprachiger Gruppen dienen. Als dritte Strategie nennt Apeltauer die Möglichkeit, dass von der einen Gruppe die Sprache der anderen erlernt wird. Die vierte und letzte Verständigungsstrategie ist, sich nonverbaler Mittel zu bedienen (vgl. Apeltauer 1995: 124). Alle vier Strategien finden im Alltag Anwendung, jedoch kann in bestimmten Situationen auch nur eine zum Tragen kommen. Etwa haben die Plain Indianer ein Gestensystem entwickelt, mit dem sie mit Anderssprechenden kommunizieren können (ebd.). Allgemein wird beim kommunikativen Zusammentreffen von Menschen mit unterschiedlichen Ausgangssprachen auf verbaler, parasprachlicher und nonverbaler Ebene nach Überschneidungen der jeweiligen Systeme gesucht, die eine Verständigung ermöglichen (Apeltauer 1995: 125 f.).

Im Fremdsprachenunterricht, in oftmals heterogenen Klassen, ist ein bewusster Umgang mit nonverbaler Kommunikation seitens der Lehrpersonen also durchaus sinnvoll. Eine tiefergehende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Aspekten der nonverbalen Kommunikation in der Fremdsprachendidaktik scheint jedoch bis dato noch ein Desiderat darzustellen. Lediglich für den Bereich der Didaktik im Allgemeinen sind Veröffentlichungen zu verzeichnen. Etwa auch das kleinformatige Büchlein „Körpersprache in der schulischen Kommunikation“ von Claudia Timpner und Ruth Eckert (2016), das die Autoren als „Spickzettel für Lehrer“ (ebd.: 5) näherbringen wollen. Körpersprache untergliedern die Autoren in „Mimik und Blick“, „Gestik“, „Körperhaltung und Gangarten“, „Raumverhalten und Territorien“, „Stimme und Tonfall“ sowie „Status“ (Timpner/Eckert 2016: 20). Ebenso wie der Gang einer Person einen bestimmten Eindruck machen kann – „kurze, schnelle Schritte können hektisch wirken“ (dies.: 36) –, so kann eine Person eine subjektiv wahrnehmbare „bestimmende Stimme“ oder eine „einladende Stimme“ (Timpner/Eckert 2016: 41) haben und dadurch ein entsprechendes Bild von sich evozieren. Stimme und Tonfall können auch auf im Kontext einer sozialen Gruppe bei der Fundierung eines „Hochstatus“ oder eines „Tiefstatus“ (dies.: 58) einer Person zuträglich wirken. Diese Unterscheidung wird oft im Rahmen gesellschaftlich bzw. sozial konventionalisierter Zuschreibungen getroffen – so

fällt einer Lehrperson oftmals ein Hochstatus zu, wohingegen der Schülerschaft der Tiefstatus zukommt – und ist häufig auch mit einem „Rollenverhältnis“ (ebd.) sowie einem „Abhängigkeitsverhältnis“ und auch einem „Machtgefälle“ verbunden. Stimme und Tonlage können den jeweiligen Status untermauern oder diesem zuwiderlaufen und ihn unterminieren, ebenso verhält es sich mit körpersprachlichen Signalen jeder Art. Weiterhin ist Timpner und Eckert (2016: 59) zufolge „innerer Status“ und ein „äußerer Status“ zu konstatieren, wobei letzterer mit jenen Signalen korreliert, die wir nach außen hin mitteilen und der innere Status sich mit dem deckt, wie wir uns selbst einzuschätzen pflegen.

Der amerikanische Psychologe Robert Rosenthal (1973) konnte zeigen, dass die Erwartungshaltung von Lehrern sich signifikant auf die Leistungen der Schülerschaft auswirkt. So waren Schüler, von denen eine Lehrperson in einer experimentellen Untersuchung annahm, sie seien leistungsstark, letztlich besser als jene, von denen die Lehrperson annahm, sie seien nicht leistungsstark. Rosenthal führte das auf minimale nonverbale Signale der Lehrperson zurück (vgl. Ellgring 1995: 10-11).

Im Hinblick auf den Ort des Museums als Kursraum ist zu konstatieren, dass hier keine vorab normierten territorialen Bereiche sowohl für Lehrpersonen als auch für Kursteilnehmende vorhanden sind. Territorien entwickeln sich hier im Laufe eines Kurses nach verschiedenen Mustern, die herauszukehren interessant sein könnte.

Proxemische Verhaltensweisen sind auch kulturell geprägt, etwa ist Französisch-, Spanisch- oder Russischsprechenden die Privatsphäre als Konzeption im Gegensatz zu Englisch- oder Deutschsprechenden eher unbekannt und folglich wird in der Kulturwissenschaft seit den 60er Jahren zwischen „high-contact und low-contact cultures“ (Putjata 2014: 40) differenziert. Das (Nicht)Vorhandensein dieses Konzepts wirkt sich unmittelbar auf die Gestik aus, die bsw. bei Spanischsprechenden öfter mehr Raum in Anspruch nimmt als etwa bei Deutschsprechenden. Während im deutschsprachigen Raum außerdem eher unterhalb der Körpermitte gestikuliert wird, verwendet man im spanischsprachigen Raum Gesten vermehrt im Bereich des Oberkörpers und über dem Kopf (vgl. Putjata 2014: 43). Ebenso ist eine kulturell unterschiedliche Wahrnehmung angemessener Distanzen während kommunikativer Situationen zu verzeichnen. Z. B. ist es im russischsprachigen Raum üblich, den Gesprächspartner anzufassen (vgl. Putjata 2014: 51) oder in einer Warteschlange direkt hinter dem Vordermann zu stehen. Letzteres kann bei einem Aufenthalt in Deutschland zu Missverständnissen führen, wenn russische Touristen aus Sicht der Deutschen vordrängeln, jene aber Wartende mit großem Abstand einfach nicht wahrgenommen haben und sich daher vor diese gestellt haben (vgl. dies.: 50). Eine Darstellung solch einer Situation findet sich in einem Studentenlehrwerk von Olga Kuznetzova (2000).

Insbesondere in Unterrichtssituationen sollten Lehrpersonen darauf bedacht sein, Missverständnisse, die sich negativ auf Verstehensprozesse oder das Klassenklima auswirken, zu vermeiden. Heinz Rosenbusch spricht von „Kommunikationshygiene“ als einem „Bemühen um Kommunikation ohne vermeidbare Unverständlichkeiten, Verzerrungen und Störungen“ (1995: 170). Speziell Kinder können mit widersprüchlichen kommunikativen Signalen schlecht umgehen und zeigen diesbzgl. einen niedrigen Frustrationslevel; wenn widersprüchliche Signale längerfristig vermittelt werden, können sich die Folgen auch pathologisch auswirken (vgl. ebd.). Aber Rosenbusch zufolge bedeutet Kommunikationshygiene nicht allein, sich um Verständlichkeit und Deutlichkeit zu bemühen, es bedeutet auch, einige Besonderheiten hinsichtlich der Kommunikation zu beachten, sie sollte im Unterricht „adressatenspezifisch, situationsspezifisch, institutionenspezifisch und inhalts- bzw. sachspezifisch sein“ (Rosenbusch 1995: 172). Diese Besonderheiten gilt es auch hinsichtlich der nonverbalen Kommunikation einzuhalten. „Adressatenspezifisch“ bedeutet, dass eine den Lernenden z. B. hinsichtlich Alter, kulturellen Hintergründen, Eigenarten etc. entsprechende (nonverbale) Kommunikation verwendet wird. So sollte eine Lehrperson nicht wie beim Militär kommunizieren. „Situationsspezifisch“ heißt, dass die Lehrperson einer Situation entsprechend kommunizieren sollte und nicht zum falschen Zeitpunkt etwa dominante Positionen einnimmt, ablehnende Gesten macht etc. Mit „institutsspezifisch“ meint Rosenbusch eine Kommunikation, die den institutionellen Rahmenbedingungen nicht widerspricht und mit „inhalts- bzw. sachspezifisch“ meint er die Übereinstimmung zwischen der Art und Weise des Kommunizierens, also auch der nonverbalen Kommunikation, und der Inhaltsseite des Kommunizierten (vgl. Rosenbusch 1995: 172).

Stimmt der Modus der Kommunikation mit den Bedingungen, die durch die Tn., die Institution und die zu vermittelnden Inhalte gegeben sind, überein, so steht einer erfolgreichen (nonverbalen) Kommunikation nichts im Weg. Doch wann wird ein Kommunikationsmodus zu welchem Zweck angewandt? Widmen wir uns also den Funktionen nonverbaler Kommunikation. Die Gestik kann in zwei Kategorien eingeteilt werden, sie kann sowohl verbale Aussagen unterstützend begleiten oder einen eigenständigen Zweck verfolgen. Eigenständig funktionierende nonverbale Kommunikation kann weiterhin die verbale Sprache ersetzen oder von der Sprache unabhängig stattfinden (vgl. Rosenbusch 1995: 178). Emblematische Zeichen, wie etwa der nach oben gestreckte Daumen oder der vor den Mund gehaltene Zeigefinger sowie die Gebärdensprache sind zur ersten Kategorie zu zählen. Zur zweiten Kategorie zählt Rosenbusch bsw. „Demutsgebärden, Drohstarren, Imponierhaltungen“ (1995: 178). Die Funktionen einer sprachbegleitenden nonverbalen Kommunikation unterteilt Rosenbusch weiter in „amplifikatorische, illustrative und modifikatorische“ (ebd.) Funktionen. Unter „amplifikatorisch“ fasst Rosenbusch solche nonverbale Kommunikation, die „eine

füllende oder komplettierende Wirkung zu verbalen Aussagen“ hat, etwa das Lächeln, das eine freundliche verbale Äußerung ergänzt. „Illustrativ“ sind solche körpersprachlichen Zeichen, die verbale Aussagen durch „zusätzliche veranschaulichende und verdeutlichende Informationen“ (ebd.) komplementieren, z. B. wenn vom Überwinden eines Hindernisses erzählt wird und dabei ein Bein demonstrativ gehoben wird. Eine „modifikatorische“ nonverbale Kommunikation divergiert zur verbalen Kommunikation und kann deren Bedeutung verändern bzw. diversifizieren, etwa eine tadelnde Äußerung mit wohlwollender nonverbaler Kommunikation oder umgekehrt (Rosenbusch 1995: 178).

Die Kommunikation im Unterricht lässt sich weiterhin in drei funktionale Kategorien einteilen. Zum einen zielt Kommunikation darauf ab, inhaltliche Aspekte zu übermitteln. Zum zweiten werden prozessuale Faktoren vermittelt. Außerdem übermittelt Kommunikation im Unterricht Beziehungssignale (vgl. Rosenbusch 1995: 173). Diese Funktionen lassen sich jeweils weiter untergliedern. Inhaltlich kann es etwa um wörtlich zu verstehende Themenbereiche wie „Regeln, Begriffe, Handlung, Sachverhalt, Gegenstand“ (ders.: 174) gehen. Auch Gesten sind auf inhaltlicher Ebene wichtig, etwa bei der „Auflösung von Ambiguitäten in der Sprache als auch zur Erklärung von Aspekten oder Ereignissen“ (Voloshchuk/Grießhaber 2010: 225). Prozessuale Aspekte der Kommunikation, die „weitgehend nonverbal geregelt werden“ (Rosenbusch 1995: 179), umfassen bsw. den Bereich der „Reaktion auf eine Äußerung“ (ders.: 175), die der Autor weiter untergliedert in „Signale der Aufmerksamkeit“, „Signale des Verstehens“ und „Signale der Bewertung“, die körpersprachlich vermittelt werden können, etwa durch Augenkontakt, zustimmendes oder ablehnendes Nicken etc. Als prozessual definiert Rosenbusch weiterhin „Monitore“. Sie dienen einer „Regulierung oder Korrektur abweichenden Verhaltens und sollen einen geregelten Ablauf sichern“ (175). Hierunter fallen abmahnende oder warnende Körpersignale. Ebenso im Bereich der prozessualen Funktion verordnet Rosenbusch die „Steuerung“, eine „qualitative Veränderung des Kommunikationsprozesses durch Variierung des Tempos, Erzeugen von Spannung“ (175-176) und den „turn-taking-Mechanismus“, also jene verschiedenen Formen „des Meldens, Drannehmens, Wortergreifens etc.“ (176). Auf Ebene der Kommunikation von Beziehungssignalen nennt Rosenbusch bsw. den Teilbereich der „Affiliation“, bei dem es um das Herstellen und Beibehalten von sozialen Bindungen geht – etwa durch Zulächeln, Körperkontakt usw. Weiterhin nennt Rosenbusch die funktionalen Ebenen „Relation“ und „Expression“. Auf der ersten Ebene werde „die Beziehung im engeren Sinn zwischen Interagierenden“ kommuniziert, auf der zweiten „Persönlichkeitsdispositionen“, also gehe es um „eine Art Selbstdarstellung eines Interaktionspartners“ (Rosenbusch 1995: 176). Ganz klar wird hier nicht, wie die zwei Ebenen

„Relation“ und „Expression“ funktional im Unterrichtsgeschehen eingebettet sind, Rosenbusch exemplifiziert hier nicht weiter.¹⁵

Ebenso wichtig wie der aktive Einsatz und die Schulung der eigenen nonverbalen Kommunikation von Lehrpersonen erscheint die Beobachtung derselben von den Kursteilnehmenden. Kann eine Lehrperson nonverbale Signale kaum oder nicht korrekt interpretieren, so können wiederum ungute Missverständnisse die Folge sein. So plädieren Timpner und Eckert bsw. in ihrem kleinen Handbuch zur nonverbalen Kommunikation in der schulischen Kommunikation für die „Wahrnehmungsschärfung und Überprüfung“ (2016: 50). Die Autorinnen merken an, dass eine Trennung zwischen Wahrnehmung und Interpretation ausschlaggebend sind, dass eine Vermutung stets der Überprüfung bedarf; z. B. müssen verschränkte Arme bei Kursteilnehmenden nicht zwangsläufig ein Zeichen der Ablehnung sein (dies.: 51). Weiterhin legen die Autorinnen dar, dass ein einzelnes körpersprachliches Signal stets im Zusammenwirken mit anderen körpersprachlichen Signalen, sowohl gestischer als auch mimischer und proxemischer Art, interpretiert werden sollte (Timpner/Eckert 2016: 52). Diesem ersten Prinzip bei der Beobachtung körpersprachlicher Signale folgen zwei weitere: Beim Beobachten solle man außerdem immer den „Kontext einbeziehen“ – verschränkte Arme können etwa auch auf die niedrige Temperatur im Raum zurückzuführen sein. Zudem sollte man stets „Wahrnehmungsfehler beachten“ und den sog. „Halo-Effekt“ (dies.: 53), den 1920 der Verhaltensforscher Edward Lee Thorndike untersuchte und konstatierte, dass wahrgenommene Eigenschaften einer Person, bsw. der Akzent, die weitere Wahrnehmung anderer Attribute dieser Person überdecken und so das Gesamtbild maßgeblich manipulieren können (Timpner/Eckert 2016: 53-54).

15 Zum Thema Beziehungsbereich, also des sozial-emotionalen Lernens vor allem zu Beginn eines DaF/Z-Kurses, auch mit Bezug auf den Körperausdruck siehe den Beitrag von Helma Behme-Gissel (1997).

C. Methodik

C.1.Forschungsdesign

Wie ich auch weiter unten zeige, wurden mir im Laufe der Forschungsarbeit innerhalb des LALI-Projekts Aufgaben zuteil und ich wirkte bei der Auswahl und Auswertung der Videosequenzen mit, die auch für das Projekt ab Phase vier verwendet werden. Trotzdem ist wohl die Validität der Untersuchung, da sie in einer „natürlich belassenen Umgebung[...]“ (Bortz/Döring 2003: 60) vorgenommen wurde, relativ hoch. Es ist eine Felduntersuchung, denn es werden die „Untersuchungsgegenstände nicht experimentell, sondern in ihrem natürlichen Kontext untersucht“ (Barkowski/Krumm 2010: 82). Untersuchungsgegenstände sind in vorliegendem Fall: Das interaktionale Verhalten der Personen im aufgezeichneten Unterrichtsgeschehen, die Innenperspektive einer am aufgezeichneten Unterrichtsgeschehen beteiligten Lehrerin und schließlich auch das „soziokulturelle Umfeld“ (Settinieri 2014: 21), also LALI selbst sowie der Stand 129 und das Kunstforum mit seiner Ausstellung „Faszination Japan“, die dem Kursgeschehen eine Bühne bot.

C.1.1. Forschungsperspektive

Dem untersuchten Feld begegnete ich zunächst als Außenstehender und Unbeteiligter. Erst mit der Entscheidung, mich dem Feld als Forscher anzunehmen, folgte eine langsame Involvierung in manche Arbeitsprozesse innerhalb des Untersuchungsfeldes. Dem Unterrichtsgeschehen wohnte ich zu keiner Zeit bei, es ist aber Hauptteil der vorgenommenen Studie. Die Arbeitsprozesse, denen ich innerhalb von LALI zuteilwurde, waren allesamt dem Unterrichtsgeschehen nachgelagert und waren analytisch-evaluierender Art. Namentlich waren die Arbeitsprozesse, an denen ich beteiligt war: Die Sichtung des während des Unterrichtsgeschehens im Museum aufgezeichneten Videomaterials, die Selektierung von für die weiteren Schritte¹⁶ relevanten Videosequenzen, die Transkription dieser ausgewählten Videosequenzen.

¹⁶ Mein Mitwirken bei LALI beruhte zu großen Teilen auf der mutuellen Erkenntnis, dass es für beide Parteien von Nutzen war. So waren die selektierten Videosequenzen sowohl für meine Arbeit relevant, als auch für LALI. Ich nutzte die Videodaten für meine Videoanalyse

Zu Beginn der Forschungsarbeit dachte ich, meine Forschungsperspektive während der Studie würde teils eine etische und teils eine emische sein. Das Unterrichtsgeschehen habe ich in seinem „originären soziokulturellen Kontext“ (Settinieri 2014: 245) nur nachträglich nachvollziehen können und auch die Videodaten waren bereits während der Pilotierung des LALI-Projekts erhoben worden. Ich war der Ansicht, meine Perspektive würde in dem Sinne etisch sein, insofern ich als Außenstehender hinzugekommen bin, um das Feld zu untersuchen. Eine etische Forschungsperspektive ist dann gegeben, wenn das untersuchte System von einem unabhängigen Standpunkt betrachtet wird und intersystemisch vergleichbare Kategorien für die Analyse angewendet werden (vgl. Settinieri 2014: 245). Nach Julia Settinieri wird eine etische Herangehensweise in rezenter Fremdsprachenforschung oftmals mit Bezugnahme auf videobasierte Studien der Mathematik- und der Naturwissenschaften gewählt (ebd.). Zwar kam ich als außenstehender Beobachter zu einem laufenden Projekt dazu, meine Vereinnahmung in dem Projekt begann jedoch schon am ersten Tag und damit schwand meine autonome Ansehungsweise, zudem wandte ich keinerlei Forschungsmethoden an, die einer etischen Herangehensweise entsprochen hätten.

Anspruch der vorliegenden Arbeit ist auch, vom konkret untersuchten Kontext unabhängige, also übergreifende Analysekategorien anzulegen und so zu generischen Ergebnissen zu kommen. Inwieweit ich selbst als vom Fach kommend und als DaF/Z-Lehrkraft Teil des soziokulturellen Systems bin, gilt es im Einzelnen zu hinterfragen, denn als Lehrkraft und Student im DaF-DaZ-Bereich bin ich wohl weniger neutral eingestellt als Personen, denen das Fachgebiet fremd ist. In dieser Hinsicht ist besonders auf eine stete Reflexion im Zuge der Forschungsarbeit Wert zu legen und vorab eingenommene Haltungen aufgrund vorhandenen theoretischen Vorwissens sowie praktischer Erfahrungen sind herauszukehren und zu hinterfragen.

Auch eine emische Forschungsperspektive kommt im Zuge der vorliegenden Arbeit zum Tragen. Von einer emischen Perspektive lässt sich sprechen, wenn dabei „kulturelle Phänomene ‚von innen‘, d. h. aus der Perspektive der zu untersuchenden Kultur“ (Barkowski/Krumm 2010: 65) analysiert werden. Im vorliegenden Fall ist vor allem die Perspektive einer beteiligten Lehrerin von Interesse, sie soll die objektive Sichtweise auf das Unterrichtsgeschehen um eine subjektive ergänzen. Eine emische Forschungsperspektive nimmt konkret auch „die Innenperspektive der Beteiligten“ (Settinieri 2014: 245) in den Blick. Bei vorliegender Arbeit liegt aber aus weiteren Gründen eine emische Forschungsperspektive vor, wie ich im Weiteren verdeutlichen will.

und für das videoimpulsbasierte Interview, bei LALI werden die Sequenzen weiterhin für eine vergleichende Analyse mit an anderen Standorten erhobenen Daten und für Lehrendenworkshops verwendet.

Es ist zu bedenken, dass die Videoaufzeichnungen von Personen durchgeführt wurden, die innerhalb des untersuchten Systems agierten. Dabei wurden stets zwei Kameras eingesetzt. Ein Kameraskript war zwar nicht gegeben, aber man versuchte sich soweit möglich an die Vorgabe zu halten, eine Kamera stetig auf die Lehrperson zu fokussieren, während die andere eher die Kursteilnehmenden filmen sollte. Eine solche Fokussierung wirkt sich für die Aufzeichnung in dem Maße aus, als nur bedingte Ausschnitte ins Bild genommen werden. Die Videodatenaufzeichnung ist immer bedingt durch eine bestimmte Kamerahaltung und die Kamerabewegung. Aufgezeichnete Videodaten sind bloß ausschnittshaft und können das wirkliche Unterrichtsgeschehen daher nie zur Gänze abbilden. Was mir letztlich an Datenmaterial vorlag, war also eine Folge innersystemischer Entscheidungen. Die Videodaten waren bereits aus einer emischen Perspektive heraus erhoben worden. Es gilt, die Signifikanz der Videodatenerhebung auf den Prüfstand zu stellen: Was wird erfasst und wie wird es mittels Videoaufzeichnung erfasst? Wie Ralf Bohnsack darlegt, ist die Selektivität filmischer Dokumentierung schwer fassbar, da sie dem Betrachter „vollkommen natürlich“ (2011: 119) vorkommt. Doch Selektion und Fokussierung durch das Kamerateam sind wesentlich, da sie bestimmen, was letztlich analysiert wird und was nicht. Eine eigene Videoaufzeichnung aus einer eher etischen Perspektive heraus zu initiieren war mir unmöglich, da die Pilotierung des Projekts und die audiovisuelle Datenerhebung bereits stattgefunden hatte, als ich mich noch in der Themenfindungsphase befand.

Auch ich wurde während der Forschungsarbeit in das Projekt involviert. Meine Perspektive änderte sich dadurch hin zu einer teils emischen. So war ich bei der Sichtung und Auswertung der Daten zusammen mit der Projektmitarbeiterin, Mag. Julia Danzinger, beteiligt. Gemeinsam sichteten wir die rund zwölf Stunden Videomaterial – sie widmete sich der Anfängergruppe und ich mich den Fortgeschrittenen. Wir wählten jeweils für uns interessante Sequenzen aus und einigten uns schließlich auf insgesamt drei, die wir im Rahmen des Projekts für die weitere Analyse heranziehen wollten. Meine Mitarbeit ergab sich, da ich ohnehin das Videomaterial sichten und für meine eigene Arbeit verwenden wollte. Da ich dergestalt in das zugleich untersuchte Feld involviert war, muss diese potentiell emische Sichtweise mitgedacht werden und in die Reflexion kritisch einbezogen werden.

C.2. Datenerhebung

Mit Beginn der vorliegenden Forschungsarbeit lagen bereits etwa zwölf Stunden Videoaufnahmen der Deutschkurseinheiten im Museum vor. Für die Forschungsarbeit war das von großem Vorteil und es war auch bestimmend für die Wahl des LALI-Projekts als Gegenstand der Untersuchung. So war die Nutzung der vorhandenen Datenmenge naheliegend und bald war es beschlossene Sache. Diese Entscheidung wiederum beeinflusste zum einen das grundlegende Thema DaF/Z im Museum, zum andern die Forschungsfrage und auch die methodologische Grundlage der Masterarbeit.

C.2.1. Videoaufzeichnung

Da ich selbst im Bereich DaF/Z als Lehrer tätig und mit ähnlichen Unterrichtssituationen konfrontiert bin, ist bei der vorliegenden Forschungsarbeit meine Unvoreingenommenheit stets zu hinterfragen. Daher ist wohl die Tendenz gegeben, aufgrund des Charakters des Alltäglichen, den Unterrichtssituationen für mich haben, das beobachtete Geschehen in bekannten Kategorien einzuordnen und das jeweils Eigene der einzelnen Situationen zu übersehen. Es ist nicht zuletzt deswegen wichtig, mit einem vorgefertigten Kategoriensystem zu arbeiten, bei dem subjektive Kategorien möglichst außen vor zu halten sind und man sich nicht durch die Beobachtung der zu untersuchenden Unterrichtssituationen beeinflussen lässt. Die vorliegende Studienarbeit zeichnet sich jedoch durch Simultaneität von Beobachtung und Interpretation aus und ist im Kern hypothesengenerierend, d. h. es wird induktiv am Erschließen von Hypothesen gearbeitet, die sich aus der Untersuchung des hier beschriebenen Einzelfalls herleiten lassen (vgl. Bortz/Döring 2003: 35, Schmidt 2003: 545). Dies ist den Rahmenbedingungen, ökonomischen Erwägungen und der Praktikabilität geschuldet. So wurden die Videodaten relativ bald zu Beginn der Arbeit gesichtet und interessante Sequenzen selektiert; dabei lag noch kein ausformuliertes Kategoriensystem fest; dieses galt es im Nachhinein zu ergänzen und zu entwickeln. Während der bereits laufenden Forschungsarbeit waren also Momente der rückbezüglichen Evaluierung und Ausarbeitung des zugrundeliegenden Systems für die Videoanalyse zu verzeichnen.

Dass ein Beobachtungsverfahren durchaus zyklisch sein kann und als solches sinnvoll ist, zeigen Jennifer Jacobs, Takako Kawanaka und James Stigler (1999). Den Autoren zufolge macht die Videodokumentation zyklische Verfahren erst möglich und sie lassen sich auch sowohl für qualitative als auch quantitative Untersuchungsmethoden einsetzen (vgl.

Jacobs/Kawanaka/Stigler 1999: 718). Der erste Schritt besteht darin, das Videomaterial zu sichten und in der Forschungsgruppe zu diskutieren. Es gehe in diesem Schritt darum, erste Entdeckungen zu machen und „frame hypotheses“ (Jacobs/Kawanaka/Stigler 1999: 718) zu formulieren. Haben die Forscher und Forscherinnen durch die Beobachtung hinreichend Hypothesen entwickelt, kann zum nächsten Schritt übergegangen werden. Der zweite Schritt im Modellverfahren von Jacobs, Kawanaka und Stigler besteht darin, ein Codiersystem zu entwickeln, mit welchem die Hypothesen getestet werden sollen. Hierbei kann es notwendig sein, bestimmtes Videomaterial noch einmal heranzuziehen. Das Ganze zielt darauf ab, möglichst objektive Codes zu formulieren, anhand derer auch unabhängige Codierer zu ähnlichen Ergebnissen kommen sollen (vgl. Jacobs/Kawanaka/Stigler 1999: 718). Dann folgt eine Quantifizierung: Das gesamte dokumentierte Videomaterial dient als quantitatives Testmittel – es wird unter Anwendung des Codiersystems ermittelt, ob die zu Beginn formulierten Hypothesen sich in der Gesamtschau der Videodaten untermauern oder aber widerlegen lassen (vgl. dies.: 718-719). Statistisch könne sodann die Validität der qualitativen Feststellungen ermittelt werden. Zuletzt solle dann rückbezüglich zu den audiovisuellen Daten eine Interpretation der kalkulierten Ergebnisse erfolgen (vgl. dies.: 719).

Bei der Videoanalyse zu der vorliegenden Forschungsarbeit wurde ähnlich vorgegangen. Zu Beginn wurde das gesammelte Videomaterial gesichtet und anschließend besprochen. Dabei teilten wir das Material jedoch aus ökonomischen Gründen in zwei Teile auf: Die Anfängergruppe übernahm Julia Danzinger, während ich mich der Fortgeschrittenengruppe annahm. Es gab insgesamt vier jeweils zusammenhängende Videos – zwei gefilmte Kurstage der Anfängergruppe und zwei gefilmte Kurstage der Fortgeschrittenengruppe. Entsprechend dem Verfahrensmodell von Jacobs, Kawanaka und Stigler wurden bei der erstmaligen Betrachtung der Videos unabhängig voneinander von Danzinger und mir jeweils erste Entdeckungen gemacht und notiert. Für uns interessant erscheinende Sequenzen wurden im Videobearbeitungsprogramm Adobe Premiere ausgeschnitten, wir legten also Analyseeinheiten fest. Nach der Sichtung tauschten wir uns über das Gesehene aus und besprachen das Besondere der ausgeschnittenen Sequenzen. Das methodische Vorgehen richtete sich hier nicht nach einem gegebenen Verfahren, es wurde weitestgehend theorieunabhängig gearbeitet.

C.2.2. Interview

Wohingegen es bei der Methode der Beobachtung um das Erkenntnisinteresse auf einer „Geschehens- und Verhaltensebene“ (Settinieri 2014: 103) geht, zielt die Methode der

Befragung darauf ab, eine „Innensicht“ (ebd.) der Befragten zu erhalten. Mittels dieser Innensicht sollten im Zuge der vorliegenden Forschungsarbeit im Anschluss an die Befragung interpretative Rückschlüsse auf Verhaltensweisen der Lehrerin ermöglicht werden sowie während der Befragung bei der Lehrerin stattfindende Prozesse der Selbstevaluierung eruiert und analysiert werden können. Um möglichst spontane Äußerungen der Befragten zu erhalten, entschied ich mich für die mündliche Befragung, also für das Interview. Ein Vorteil des direkten Interviews ist auch, dass ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann und so auch tendenziell eher als etwa im telefonischen oder auch schriftlichen Interview persönliche oder private Angaben gemacht werden (vgl. Bortz/Döring 2003: 242). Da im Museum für das LALI-Projekt lediglich eine Lehrperson eingesetzt wurde, ist auch nur diese eine Person für eine Befragung relevant, es ist demnach ein Einzelinterview. Für das Interview wählte ich eben jene Sequenzen der gesammelten Videodatenmenge aus, die auch für die Videoanalyse herangezogen worden waren. Die ausgewählten Sequenzen wurden der interviewten Lehrperson in einem face-to-face-Setting vorgespielt und sollten als Impulse für Äußerungen dienen.

Nach Cornelia Helfferich (2011: 36) ist diese Art des Interviews als fokussiertes Interview einzuordnen. Das Besondere an dieser Form ist „die Vorgabe eines Reizes“ (dies.: 36) – in vorliegendem Fall der Videosequenzen. Außerdem liegt im Regelfall ein Leitfaden vor, wobei das Interview aber non-direktiv sein sollte. Friebertshäuser zufolge dient die Interviewtechnik des fokussierten Interviews, die 1946 von Merton und Kendall (1984) im Rahmen der Medienforschung entwickelt wurde, dazu, „bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten auszuleuchten.“ (Friebertshäuser 2003: 378) Die für die vorliegende Forschungsarbeit verwendete Interviewform zielt darauf ab, die Erfahrungen der Kursleiterin während des Kurses im Museum möglichst umfangreich zu erfassen, auch emotionale Aspekte sind hier bedeutend. Durch die impulsbasierte Introspektion soll eine zusätzliche Sichtweise auf die erhobenen Videodaten und die fokussierten Unterrichtssituationen ermöglicht werden. Um eine tiefgehende Introspektion zu erreichen, ist es nach Friebertshäuser üblich, im fokussierten Interview „die Selbsterforschung der Befragten zu befördern“ (2003: 379). Der Interviewer oder die Interviewerin sollte bsw. solche Emotionen und Themen, die für die befragte Person besonders wichtig sind, erkennen und etwa „durch Reformulierung impliziter oder geäußelter Gefühle“ (ebd.) näher auf diese eingehen. Das Interview sollte so konzipiert und durchgeführt werden, dass der interviewten Person das genaue Beschreiben der gemachten Erfahrung leichter fällt.

Laut Bortz und Döring (2003: 239) eignen sich nicht-standardisierte Interviews, zu denen das fokussierte zu zählen ist, sehr gut für explorative Studien, die Themenbereiche behandeln,

die für die Interviewten unangenehm sein könnten und bei denen auch die Einfühlsamkeit des Interviewers gefragt ist. Auch aus eigener Erfahrung weiß ich, dass die Situation der Evaluierung, die Bewertung und Beobachtung des eigenen Unterrichts meistens auch unangenehm ist, da hier u. a. die eigenen Fähigkeiten als Lehrperson zur Debatte stehen und man sich angreifbar fühlt. Zugleich gilt auch, den „Einfluß des Interviewenden durch nonverbale und verbale Reaktionen auf die Äußerungen des Befragten“ (Fiebertshäuser 2003: 371) zu hinterfragen, ebenso wie mögliche „Mißverständnisse, die unter anderem durch die Fragenformulierung auftreten können, der Einfluß der sozialen Erwünschtheit auf die Antworten“ (ebd.) und nicht zuletzt ist auch zu bedenken, dass die Antworten von Befragten von ihrem beobachtbaren Verhalten differieren und so Anstoß zu einer kritischen Sicht auf das Geäußerte geben können (vgl. ebd.). Es kann ein Vorteil sein, durch die Nicht-Standardisierung relativ flexibel und einfühlsam auf Äußerungen und Verhaltensweisen der Befragten reagieren zu können, doch ist stets zu reflektieren, inwieweit Interviewende Einfluss auf die Interviewten nehmen.

Nun betont Helfferich (2011: 35-36), dass es gemeinhin keine Einheitlichkeit bzgl. der Terminologien der verschiedenen Interviewformen gebe. Grund hierfür ist wohl auch, dass es zwischen den Interviewformen Überschneidungen gibt, etwa „zwischen narrativen und Leitfaden- bzw. problemzentrierten Interviewformen bzw. zwischen monologischen und dialogischen Interviewformen“ (Helfferich 2011: 13). Auch bei vorliegender Arbeit ist die verwendete Interviewform nicht klar abzugrenzen.

Da während des Interviews u. a. in den Videosequenzen sichtbare Probleme im Fokus standen, die auch in den jeweiligen Eröffnungsfragen angesprochen wurden, ist weiterhin eine Überschneidung mit der Interviewform des problemzentrierten Interviews zu konstatieren, das von Witzel (1982) entwickelt wurde. Bei dieser Interviewform geht es u. a. darum, eine Narration zu generieren (vgl. Settinieri 2014: 112). Wohingegen das narrative Interview eher monologisch ausgerichtet ist, ist das problemzentrierte Interview eher dialogisch (vgl. Helfferich 2011: 36). Dieser Form liegt normalerweise ein Leitfaden bei, der Dialog kann jedoch recht intuitiv entstehen und ein Fragenkatalog dient eher der „Hintergrundkontrolle mit spontanen Fragen durch Interviewende“ (ebd.). Im Vordergrund dieser Interviewform steht nämlich nicht zuallererst das Generieren von Text zu ausgewählten Fragen, sondern es gilt, „einen Verständnisprozess im Laufe des Interviews“ (Helfferich 2011: 41) zu vollbringen, also ein zentrales Problem im Dialog zu klären. Diese „Problemzentrierung“ richtet sich „sowohl auf die zuvor vom Forschenden ermittelten Themenkomplexe [...] wie auch auf die Betonung der Sichtweise der Befragten, deren Relevanzkriterien es aufzudecken gilt“ (Fiebertshäuser 2003: 379). Weiterhin nennt Fiebertshäuser mit Witzel das Kriterium der

„Gegenstandsorientierung“. Dieses Kriterium besagt, dass die Interviewform sich nach der Art und Weise der Forschungsgegenstände zu richten habe (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Form des im Rahmen dieses Forschungsprojekts durchgeführten Interviews nicht eindeutig ist, sondern zwei Formen hineinspielen. Es ist ein direktes mündliches Interview im face-to-face-Setting. Da Videoimpulse verwendet werden, spielt die Form des fokussierten Interviews hinein. Außerdem wird versucht möglichst ausführliche Informationen zu einer Erfahrung der Interviewten zu erhalten. Weil der Fokus auf bestimmten Themenbereichen liegt, die in den aufgezeichneten Unterrichtssequenzen sichtbar werden, ist das Interview auch als problemzentriertes Interview zu kategorisieren. Dem nicht-standardisierten Interview liegt ein Leitfaden bei, der aber relativ flexibel gehandhabt wird.

C.2.2.1. Leitfaden¹⁷ und Ablauf des Interviews

Da dem Interview eine Sichtung, Auswahl und teilweise Analyse der Videosequenzen vorausging, war während der Befragung sowie bei der Analyse der Interviewdaten insbesondere das „Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme“ (Settinieri 2014: 110) zu beachten. Denn dabei gilt: Die Normen und Erkenntnisse der Interviewenden und Forscher, dürfen nicht auf die jeweils interviewte Person übertragen werden; deren autonomes und differentes Sinnsystem muss stets angenommen werden und sollte ebenso nicht durch lenkende Maßnahmen beeinflusst werden. In vorliegendem Fall bedeutet das: Die Normen und Erkenntnisse, die sich aus der vorrangegangenen Analyse der Daten und aus der Studie methodisch und theoretisch relevanter Literatur ergaben, sollten möglichst keinen maßregelnden Einfluss auf die Perzeption der Äußerungen und Handlungen der Befragten haben.

Einerseits war es vonnöten, dem Interviewleitfaden eine Form zu geben, die eine gewisse Strukturierung der Befragung und eine Lenkung des Interviews in eine bestimmte Richtung ermöglicht, andererseits sollte eine einführende und flexible Befragung nicht durch zu viel Strukturierung behindert werden. Der Leitfaden sollte so gestaltet sein, dass mit ihm zwar das Interview in eine bestimmte Richtung gelenkt werden kann, dass zugleich aber die Fragen genug „Raum für offene Erzählungen“ (Settinieri 2014: 111) zulassen. Der Leitfaden soll außerdem flexibel eingesetzt werden können, d. h. Fragen können ausgelassen und in einer anderen Reihenfolge gestellt werden.

¹⁷ Der Interviewleitfaden findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Das „semistrukturierte Interview“ (ebd.) setzt auf stete „Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden“. Der Verlauf ist vor allem nach der interviewten Person und deren Äußerungen zu richten. Es war mir wichtig, mit einer flexiblen Struktur in das Gespräch starten zu können, da eine zu fixierte Leitfadenorientierung zudem dazu führen kann, „das Interview zu einem Frage-Antwort-Dialog zu verkürzen“ (Settinieri 2014: 111). Der Befragten sollte ermöglicht werden, frei zu erzählen und den Hauptteil der Redeanteile für sich zu beanspruchen. Außerdem wollte ich die Möglichkeit haben, jederzeit flexibel auf Äußerungen und den Verlauf des Interviews reagieren zu können.

Eine wichtige Frage bei der Anfertigung eines Leitfadens ist folglich, ob er detailliert ausformuliert werden soll oder lediglich größere Themenbereiche festgelegt werden, die als Gesprächsanstöße dienen (vgl. Friebertshäuser 2003: 375). Letztere Variante hat den Vorteil, dass so tendenziell mehr Narration produziert wird, nachteilig ist aber, dass diese recht freie Befragungsart für ungeübte Forscher und Forscherinnen tendenziell mehr Fehler in der Befragung zulässt. Zudem kann ein ausformulierter Leitfaden Sicherheit geben, die Übersicht lässt sich einfacher bewahren und das Forschungsziel nicht aus den Augen verlieren. Aus diesen Gründen habe ich mich für einen Leitfaden entschieden, der ausformulierte Fragen enthält, der aber in seiner Reihenfolge nicht fixiert ist.

Die Fragen sind weitestgehend offen gehalten, d. h., dass „keine feststehenden Antwortkategorien“ (Settinieri 2014: 103) vorhanden sind und die interviewte Person „in eigenen Worten [antworten]“ kann. Auch dem „Prinzip Offenheit“ (dies.: 110) kommt also Bedeutung zu. Breitere, ausführlichere Antworten, eine tiefergehende Narration und Introspektion sind das Ziel einer offenen Befragung. Weitere Vorteile offener Fragen sind, dass die interviewte Person im „eigenen Bezugssystem“ (dies.: 104) bleibt und dadurch „Antwortverzerrungen“ reduziert werden können. Wichtig ist, dass durch Fragen weder „Schließungen der Äußerungsräume für die Erzählpersonen“ (Helfferich 2011: 117) noch eine Beeinflussung ihrer Antworten durch z. B. Suggestivfragen entstehen. Aber auch Nachteile offener Befragungen sind zu nennen: Offene Fragen verlangen sowohl von den Befragten mehr ab, denn ihre Ausdrucksfähigkeit wird mehr gefordert, als auch von den Befragenden, denn sowohl das Formulieren der Fragen als auch das Auswerten der Antworten ist anspruchsvoller und zeitaufwendiger (vgl. Settinieri 2014: 104). Fragen in einem Interview können nicht nur auf einer Skala von offen bis geschlossen eingestuft werden. Wie Steinar Kvale und Svend Brinkmann (2009: 131) erläutern, können Interviewfragen zudem thematisch sein oder dynamisch: „Thematically, the questions relate to the ‚what‘ of an interview, to the theoretical conceptions of the research topic, and to the subsequent analysis of the interview.“ Demgegenüber: „Dynamically, the questions pertain to the ‚how‘ of an interview“.

Dynamische Fragen sind einer positiven Interaktion und einem anhaltenden Redefluss zuträglich.

Entscheidend für das Erstellen eines Interviewleitfadens ist, dass bereits theoretisches Vorwissen vorhanden ist, dass gegebenenfalls auch ein Einblick in das Forschungsfeld vorgenommen wurde und dass erste Erkenntnisse aus der Empirie gemacht wurden (vgl. Friebertshäuser 2003: 375). Erst wenn dies gegeben ist, so Friebertshäuser, lässt sich ein fundierter Leitfaden erstellen. Wie Kvale und Brinkmann (2009: 132) anmerken, kann es sinnvoll sein, beim Erstellen eines Interviewleitfadens zunächst eine Liste der für die Forschungsarbeit relevanten Fragen zu notieren, um dann daraus die Fragen für das Interview abzuleiten. Die Durchführung eines Interviews sollte weiterhin erst nach einer Testphase stattfinden, der Leitfaden sollte also mit möglichst neutralen Personen erprobt und hinsichtlich unverständlicher Formulierungen, zu komplexer oder problematischer Fragestellungen verbessert werden (vgl. ebd.).

Weiterhin ist für das Erstellen insbesondere des Leitfadens für die vorliegende Arbeit entscheidend, dass der Befragten Entfaltungsmöglichkeiten für ihre eigenen Relevanzstrukturen gegeben werden und der Leitfaden nicht zu einer Art Checkliste wird, auf der Fragen abgehakt werden, sodass er womöglich durch seine restriktive Form gar einer Informationsgewinnung entgegensteht. Zu solch einer Blockierung von Informationen können auch sprachliche Wendungen führen, die etwa dazu auffordern, sich kurz zu fassen. Auch, wenn Interviewende Äußerungen zurückstellen oder gar nicht beachten, kann das zu Blockierungen führen. Aus selbigem Grund sollten Suggestivfragen und Formulierungen, die voreilig interpretieren, vermieden werden. Ein starres Festhalten an der Leitfadenstruktur kann ebenso der Informationsgewinnung im Wege stehen wie eine Sprache, die zu Abstraktion und Kategorisierung neigt (vgl. Friebertshäuser 2003: 377).

Damit das Interview nicht zu einem Frage-Antwort-Gespräch verkommt und die Befragte auch für längere Äußerungen Raum hat, habe ich mich für ein halb-standardisiertes Interview entschieden. Nicht zuletzt die Tatsache, dass das Interview mithilfe von Videoimpulsen geführt wird, macht es notwendig, eine gewisse Struktur zugrunde zu legen. Der Leitfaden besteht zum Teil aus Fragen, die sich konkret auf bestimmte Videosequenzen beziehen. Die Reihenfolge, in der die Videoimpulse gezeigt werden, ist fixiert.

Zu Beginn des Leitfadens stehen einige Fragen, die grundlegende Informationen zur Interviewten einbringen sollen, etwa die Frage nach der persönlichen Lehrerfahrung. Der inhaltliche Teil des Interviews ist in mehrere Abschnitte untergliedert. Ich beginne hier mit einer Arbeitsanweisung: Die Interviewte soll den ersten Videoimpuls ohne Ton ansehen und im Anschluss kommentieren. Durch die vorangestellte Arbeitsanweisung erhoffe ich mir, dass

die Aufmerksamkeit der Interviewten bereits geweckt ist, dass sie achtsamer ist und nach aus ihrer Sicht besonderen, erwähnenswerten Momenten Ausschau hält.

Die erste Videosequenz umfasst eine Minute und fünfundvierzig Sekunden, was bereits recht viel ist, da doch eine detaillierte Analyse nonverbaler Signale auch der detaillierten Betrachtung bedarf. Allerdings sei erwähnt, dass der Anspruch des geführten Interviews nicht zuallererst die detaillierte Betrachtung einzelner nonverbaler Signale ist. Vielmehr steht die Introspektion als Mittel der Triangulation im Vordergrund. Vermittelt der Introspektion soll eine weitere Perspektive auf die Daten gewonnen werden. Zwar kann ich als Außenstehender einzelne Momentaufnahmen der aufgezeichneten Interaktionen detailliert und einigermaßen objektiv betrachten, jedoch kann die Lehrperson, welche an der Interaktion beteiligt war, eine sonst nicht feststellbare subjektive Erfahrungsebene beitragen. Dass die Lehrerin sich noch emotional und intellektuell in die Situation, die bereits vor mehreren Monaten zustande kam, hineinversetzen kann, ist nicht anzunehmen. Dennoch muss von einer differenten emotionalen Verbindung zum Aufgezeichneten ausgegangen werden, da sie die Situation von ihrem ganz eigenen Standpunkt aus erlebt hat. Beim Ansehen des Videomaterials kann man zugleich einige Verzerrungen in der Wahrnehmung erwarten, die nicht nur auf die zeitliche Distanz zum tatsächlich Erlebten zurückzuführen sind, sondern auch auf das befremdliche Gefühl, das aufkommt, wenn man audiovisuelle Aufzeichnungen von sich selbst ansieht sowie auf die Tatsache, dass das Ansehen des Materials im Rahmen eines Interviews stattfindet. Mein Anliegen ist also, die subjektive Erfahrungsebene der Lehrerin zu erfassen und dabei sowohl den Aspekt des Hineinversetzens in die zurückliegende Situation – soweit möglich und mit allen Verzerrungen – als auch den Aspekt der emotionalen und intellektuellen Erfahrung des Betrachtens, Beschreibens und Kommentierens der Aufnahmen aus eher distanzierter Sicht zu inkludieren.

Nun zum eigentlichen Interview. Das Interview fand am Nachmittag des 28. 05. 2019 in einem Büroraum des Kunstforums statt. Der Raum wirkte recht kahl, da er kurz zuvor noch als Lagerraum gedient hatte. Der Raum bot aber eine perfekte Atmosphäre für eine Aufnahme. Die Interviewte brachte Kaffee und Wasser aus der Küche. Wir saßen L-förmig angeordnet, da ich aus der Testtheorie weiß, dass es nicht förderlich ist, wenn die Interaktionspartner frontal gegenüber sitzen. Außerdem hatte es pragmatische Gründe: Ich konnte so den Laptop besser bedienen, während ich mit der Interviewten, Stephanie Sentall, sprach. Die Interviewte war ein wenig gehetzt, da sie von einem Termin kam und sich dadurch etwas verspätet hatte. Zu Beginn wirkte sie etwas angespannt und misstrauisch, was ich gut nachvollziehen kann, denn ich befasse mich sehr intensiv und kritisch mit ihrem Unterricht und ihrer nonverbalen Kommunikation und somit auch mit ihr als Person. Dennoch wirkte sie sehr bereitwillig und

engagiert. Dementsprechend sprach sie während des Interviews viel und ging eindringlich auf meine Fragen ein. Fragen musste ich nur wenige stellen, da sie von sich aus vieles ansprach. Das Interview dauerte insgesamt eine Stunde, 30 Minuten und sechzehn Sekunden (Aufnahmezeit, exklusive Pause).

Der Leitfaden ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil erfrage ich ein paar Vorinformationen. Der zweite Teil ist der inhaltliche Teil, das ist der Großteil und der zentrale Teil des Interviews. Im dritten Teil stelle ich noch ein paar abschließende Fragen.

Die Fragen, die ich vorab klären wollte, lauten: „Möchtest du anonym bleiben?“, „Wie alt bist du?“, „Welche Ausbildung hast du?“ und „Welche Lehrerfahrung hast du?“ Die Antworten möchte ich an dieser Stelle nur knapp nennen. Der Interviewten ist es grundsätzlich nicht wichtig, anonym zu bleiben, dennoch möchte sie sich das Recht vorbehalten, darüber nach dem Interview zu bestimmen. Stephanie Sentall ist 34 Jahre alt und hat ein Lehramtsstudium für Deutsch und bildnerische Erziehung an NMS sowie ein Studium der Kunstgeschichte absolviert. Im Zuge ihres Studiums hat sie einige Praktika an Schulen gemacht, seit zwölf Jahren ist sie in verschiedenen Institutionen als Kunstvermittlerin tätig.

Der inhaltliche Teil gliedert sich wiederum in sechs Abschnitte, jeder Abschnitt besteht aus einem Videoimpuls und weiteren Bildimpulsen. Verwendet wurden drei unterschiedliche Videoimpulse, jedoch wurde jedes Video im ersten Schritt ohne Ton gezeigt und erst im Anschluss mit Ton. Die Videos sind eben jene, die auch der Analyse dieser Arbeit zugrunde liegen. Der erste Videoimpuls ist Video 18¹⁸, er dauert zwei Minuten und zwölf Sekunden. Vor dem Abspielen gebe ich ein paar Arbeitsanweisungen: „Ich zeige dir jetzt den ersten Videoimpuls. Bitte sieh ihn dir ohne Ton an. Beschreibe und kommentiere dann, was du gesehen hast.“ (LF¹⁹: 1) Stephanie Sentall fragt im Interview, ob sie synchron zum Ansehen kommentieren soll oder danach (vgl. IV: 2:28-2:32)²⁰ – das erste Ansehen soll zuerst auf die Interviewte wirken, sie soll es in einem Stück betrachten und als Ganzes evaluieren. Die Methode des Ansehens eines Videos ohne Ton habe ich während meines DaF/Z-Studiums in einem Seminar zum Thema Hör-Seh-Verstehen bei Dr. Tina Welke als Unterrichtsmethode kennengelernt, mit der sich gezielt das Sehverstehen ansprechen und trainieren lässt. Sie schien mir in dieser Situation geeignet, da es mir ein Anliegen war, dass die Interviewte sich ganz auf die nonverbalen Signale konzentriert.

Nach dem ersten Abspielen ohne Ton schließe ich Fragen an, die allesamt optional sind bzw. in Abhängigkeit zum Verlauf des Gesprächs gestellt werden können oder nicht: „Wie

¹⁸ Die Nummerierung ergibt sich aus der Verwendung und Sequenzierung im Rahmen von LALI.

¹⁹ Der Leitfaden (LF) befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

²⁰ Das Interview (IV) ist der Arbeit als Audiodatei angehängt.

war die Körpersprache²¹ in diesem Videoausschnitt?“ (LF: 1) Zu dieser Frage habe ich zwei untergeordnete Fragen notiert: „Wie war deine Körpersprache?“ und „Wie war die Körpersprache der Teilnehmer?“ (ebd.) Die Fragen können gestellt werden oder nicht, je nachdem, wie viel die Interviewte zum fraglichen Thema äußert. Dann folgt die Frage „Welche Gesten und Mimik sind dir aufgefallen? Warum?“ (LF: 1) Auch diese Frage ist optional und soll v. a. dann, wenn die Interviewte kaum auf nonverbale Aspekte wie Gestik und Mimik eingegangen ist, gezieltes fragen nach diesen wichtigen Aspekten ermöglichen. Das angehängte „Warum?“ kann auch in einem anderen Kontext gefragt werden – es erschien mir wichtig, auch kausale Zusammenhänge zwischen dem Beobachteten und dem Evaluierten herstellen zu können. „Was ist dir noch aufgefallen?“ (ebd.) ist die letzte Frage dieses ersten Abschnitts, sie soll mir die Möglichkeit geben, den Raum für die Interviewte zu öffnen, sodass sie Aspekte einbringen kann, die aus ihrer subjektiven Perspektive und in diesem Moment wichtig erscheinen.

Im Anschluss an diese erste Fragerunde zeige ich der Interviewten fünf Standbilder²² aus der eben gezeigten Sequenz. Die Standbilder habe ich ausgewählt, weil sie aus meiner Sicht interessante nonverbale Signale beinhalten. Ich gebe folgende Arbeitsanweisungen: Die Interviewte soll jedes Bild ansehen und die dargestellte Situation kommentieren. Auch hierzu habe ich einige mögliche Fragen notiert: „Wie wirkt das Bild auf dich? Was denkst du, wenn du das Bild betrachtest?“ (LF: 1) Die nächste Frage ähnelt der allerersten Frage, die nach dem ersten Abspielen des Videos gestellt werden kann: „Wie ist die Körpersprache?“ (LF: 2) Auch hier ist die Frage zwei weiteren übergeordnet: „Wie ist deine Körpersprache?“ und „Wie ist die Körpersprache der Teilnehmer?“ Diese Fragen gleichen jenen untergeordneten Fragen zum ersten Abspielen des Videos. Weiterhin habe ich die Frage „Was drückt die Körpersprache aus?“ (ebd.) notiert. Zwei untergeordnete Fragen unterscheiden wieder zwischen der Körpersprache der Interviewten selbst und jener der Tn. Die letzte Frage zu den Bildern lautet wiederum „Was fällt dir noch auf?“ (ebd.)

Im Anschluss an die Bildimpulse zeige ich noch einmal das eingangs bereits gezeigte Video, dieses Mal jedoch mit Ton. Die Arbeitsanweisung weicht etwas ab. Nun kann die Interviewte das Video synchron zum Ansehen kommentieren, ich weise auch darauf hin, dass sie das Video anhalten und auch zurückspulen kann (vgl. LF: 2). Die anschließenden Fragen variieren ebenfalls, die erste lautet: „Wie würdest du die Interaktionen in dieser Videosequenz beschreiben?“ Die zwei untergeordneten Fragen sind: „Wie sind die Interaktionen zwischen dir und den Teilnehmern?“ und „Wie sind die Interaktionen unter den Teilnehmern?“ (ebd.).

²¹ Im Interview verwendete ich den Begriff „Körpersprache“, da dieser leichter verständlich und weniger sperrig ist wie der Begriff „nonverbale Kommunikation“ oder „nonverbale Signale“.

²² Vgl. die Standbilder 1-5 im Anhang.

Da zuvor die nonverbale Kommunikation, die Gestik und Mimik eher im Fokus war, soll in diesem Abschnitt Wert auf interaktionale Aspekte gelegt werden. Natürlich sind Interaktionen und nonverbale Kommunikation eng verknüpft, das herauszukehren, erhoffte ich mir u. a. mit diesen Fragen. Weiterhin habe ich mir die Frage „Welche Rolle spielt deiner Meinung nach die Körpersprache bei den Interaktionen?“ (LF: 2) notiert. Drei weitere optionale Fragen habe ich im LF festgehalten: „Was würdest du anders machen? Warum?“ Mit dieser Frage ziele ich darauf ab, die Interviewte dazu zu veranlassen, sich kritisch mit dem eigenen Verhalten als Lehrerin auseinanderzusetzen und eigene Verbesserungsvorschläge zu formulieren. „Was würdest du genauso wieder machen? Warum?“ Diese Frage soll die positiven Aspekte herausstellen, die der Interviewten auffallen und die sie bemerkenswert und gelungen findet. Zuletzt habe ich wieder die Frage „Was ist dir noch aufgefallen?“ (LF: 2) notiert.

Bei der zweiten Videosequenz gehe ich genauso vor – zuerst zeige ich sie ohne Ton und bitte die Interviewte um Kommentare, dann zeige ich Standbilder und bitte wiederum um Kommentare und zuletzt zeige ich den Videoabschnitt mit Ton. Die Fragen sind für den ersten Videoausschnitt die gleichen wie für den zweiten und dritten.

Tatsächlich halte ich mich während des Interviews nur an wenigen Stellen an den LF, zumeist ergeben sich Fragen aus dem Kontext der Rede der Interviewten und des Gesprächs mit ihr. An ein paar Stellen stoppt und spult die Interviewte Videosequenzen zurück; hierfür wäre eine Software sinnvoll gewesen, die den Bildschirminhalt meines Laptops mitschneidet, sodass das Stoppen und Spulen genau nachvollzogen werden kann. Da die Videosequenzen nicht sehr lang sind und die Interviewte nicht sehr viel Gebrauch macht von der Spulfunktion, lassen sich die Kommentare trotzdem ganz gut den entsprechenden Videostellen zuordnen. Manchmal habe ich mir die Zeiten, zu denen sie zurückgespult hat, auch extra notiert.

C.3.Datenverarbeitung

C.3.1. Transkription

Meine Analyse der gesammelten Daten stützt sich zu großen Teilen auf verschriftlichtes Material, also die transkribierten Videoaufnahmen sowie die transkribierten Interviewteile. Ein Schrifttext macht Strukturen und Zusammenhänge sowie Repetitionen während menschlicher Interaktion besser sichtbar und interpretierbar. Während ich ein Video immer wieder ansehen, zu bestimmten Stellen zurückspulen müsste usw., um Details festzustellen, die ich dann im

nächsten Schritt mit anderen Details in Verbindung setzen könnte, habe ich einen geschriebenen Text als Ganzes vorliegen und kann relativ schnell von Zeile zu Zeile springen, um intratextuelle Relationen zu erfassen. Es ist daher unabdingbar, das Material zu verschriftlichen.

Videoaufzeichnungen haben hybriden Charakter: Sie bestehen zum einen aus einer Audiospur und zum anderen aus einer Abfolge von Bildern. Als Basis der Interpretation dient mir beides. Um sowohl das Audio- als auch das Bildmaterial effizient und sinnvoll zu nutzen, muss ich es jedoch sequenzieren. Da in dieser Arbeit die Interaktionen zwischen Lehrerin und Tn. im Vordergrund stehen, sind nicht alle Teile des aufgezeichneten Materials von Interesse. Lediglich ausgesuchte Sequenzen transkribiere ich. Wiederum nur einige Ausschnitte dieser Sequenzen sind für eine bildliche Interpretation interessant, denn im Vordergrund stehen nicht bloß die Interaktionen zwischen Lehrerin und Tn. an sich, sondern im Speziellen die dabei erkennbare nonverbale Kommunikation. Da die nonverbale Kommunikation stets untrennbar mit der verbalen Kommunikation verbunden ist, ist eine wechselseitige Auswertung von verbaler wie nonverbaler Kommunikation vonnöten. Daher baue ich in die Transkription des Audiomaterials Standbilder des Videos sowie deren Transkription ein. Dennoch verwende ich lediglich aussagekräftiges Bildmaterial hinsichtlich der nonverbalen Kommunikation und dementsprechendes verbales Material in verschriftlichter Form. Die Auswahl der transkribierten Sequenzen und Bilder ergibt sich letztendlich aus meinem Forschungsinteresse.

Hinsichtlich der Transkriptionskonventionen richte ich mich nach den Richtlinien, wie sie von Augustin Lefebvre, einem in Paris ansässigen LALI-Mitarbeiter vorgegeben wurden. Ich verwende im Grunde dieselben Transkriptionen für die vorliegende Arbeit wie für LALI, bis auf ein paar Änderungen, die ich aber an dieser Stelle nicht nennen möchte, da sie nicht wesentlich sind und vornehmlich formaler Art sind.

Am 23. April 2019 leitete Julia Danzinger erste Richtlinien von Lefebvre in einer E-Mail an mich weiter. Darin steht, dass für die Transkription die für unsere Sprache normale Schreibweise ausreichend sei. Das bedeutet, dass die Äußerungen sowohl der Lehrerin als auch der Tn. nicht im Hinblick auf die Markiertheit durch einen Dialekt oder einen Akzent transkribiert werden müssen, insgesamt kann bei der Transkription auch hinsichtlich undeutlicher Aussprache etwas nachsichtiger vorgegangen werden, nicht zuletzt sind solche detaillierte Darlegungen der verbalisierten Kommunikation für die vorliegende Untersuchung auch nicht von großer Bedeutung. Weiterhin solle man Lefebvre zufolge die Schriftart Courier verwenden, da hier jeder Buchstabe und jedes Zeichen dieselbe Größe habe, was hilfreich sei, wenn man Zusammenhänge zwischen einzelnen Sprecherwechseln aufzeigen möchte. Es sei angemerkt, dass ich die E-Mail zunächst nur überflog, da ich zu der Zeit mit dem Ausarbeiten anderer Teile meiner Masterarbeit war. So kam es, dass mir die Richtlinie bzgl. der für unsere

Sprache Deutsch normalen Schreibweise von Julia Danzinger bei einem Treffen persönlich mitgeteilt wurde und ich die Schriftart aus einer Beispieltranskription kopierte. Andere Richtlinien wurden mir durch direkte Korrektur meiner angefertigten Transkriptionen mitgeteilt, etwa die Vorgabe, dass drei Großbuchstaben gewählt werden sollen, um einen Sprecher zu designieren (diese Konvention verwende ich auch in den vorliegenden Transkriptionen).

Im Zuge meiner Transkriptionen halte ich mich jedoch nicht an diese E-Mail, sondern an eine elfseitige Zusammenfassung von Transkriptionskonventionen, die mir von Julia Danzinger ausgehändigt wurde, die diese wiederum von Augustin Lefebvre erhalten hatte. Der Grund für die Verwendung dieser Zusammenfassung ergibt sich schlicht aus meiner Bevorzugung des haptische greifbaren Papiers, zugleich ist die E-Mail im Posteingang ‚untergegangen‘. Die ein oder andere Konvention, etwa die Designierung der Sprecher mittels dreier Großbuchstaben, ist allerdings in der gedruckten Zusammenfassung nicht enthalten, wieder andere Konventionen weichen von denen in der Mail dargelegten ab, so schreibt Lefebvre in der E-Mail, dass für eine steigende Intonation der Schrägstrich (/) und für eine fallende der umgekehrte Schrägstrich (\) verwendet werden soll. In der von mir angewandten Konventionsliste wird allerdings das Fragezeichen (?) als Zeichen genannt, dass eine steigende Intonation anzeigt, während ein Punkt (.) eine fallende darstellt. Für die hier vorliegenden Transkriptionen verwende ich Fragezeichen und Punkt für die Darstellung der Intonation, da ich die Anmerkung zur Ausbesserung dieser Abweichungen von Lefebvre erst am 14. Juni 2019 per E-Mail erhielt.

Nicht alle in der von mir verwendeten Liste der Transkriptionskonventionen aufgezählten Zeichen finden auch Anwendung in meinen Transkriptionen. Daher liste ich im Folgenden jene auf, die ich gebrauche:

- (0.0) abgelaufene Zeit in Zehntelsekunden, z. B. (0.5)
- , stellt eine Pause zwischen Äußerungen dar, die zu kurz ist, um sie zeitlich festzuhalten
- (.) eine Pause von etwa einer Zehntelsekunde
- Wort Unterstreichen zeigt das Betonen des Sprechers an
- ? steigende Intonation
- : stellt das Verlängern eines Tons dar, z. B. da:nn
- vorangehendes Wort oder vorangehender Ton wird abgebrochen
- . stoppende, fallende Intonation
- W(h)ort zeigt einen behauchten Laut an
- () leere Klammern bedeuten Unfähigkeit, zu hören, was gesagt wird

- (()) Beschreibung des nonverbalen Verhaltens
- * Beginn eines nonverbalen Verhaltens in einer verbalen Äußerung²³

Steht eine Zeile in der Transkription versetzt zum restlichen Text, so bedeutet es, dass diese Äußerung schon während der vorangehenden getätigt wird, sich also mit dieser überschneidet. Alle weiteren Transkriptionszeichen verwende ich entweder nicht, da sie bei den Aufzeichnungen nicht relevant sind oder weil sie, angesichts der Tatsache, dass diese Arbeit ihren Fokus auf die nonverbale Kommunikation legt, zu sehr ins Detail gehen würden. Die hier verwendeten Transkriptionen basieren auf jenen, die ich schon im Rahmen von LALI für die Zwecke des Projekts angefertigt hatte, weshalb ein paar seltsam anmutende Umbrüche bei der Übertragung in das hiesige Format entstanden sind und manchmal einzelner Wörter eine Zeile bilden.

Wohingegen bei der Transkription des Audiomaterials recht eindeutige Konventionen angewendet werden können, liegen bei der Transkription des Bildmaterials weniger genaue Richtlinien vor. Seitens LALI gibt es diesbzgl. kaum nennenswerte Vorgaben. Es stellt sich überhaupt die Frage, wie Bildmaterial zu transkribieren ist. Während verbale Äußerungen in einen sukzessiv geordneten Text verschriftlicht und dadurch klare Gesprächssequenzen wiedergegeben werden können, zeichnen sich Bilder durch ihre Simultaneität aus (vgl. Wagner-Willi 2006: 144), die sich auch ihrer Verschriftlichung widerspiegeln sollte.²⁴ Jedoch scheint die Ordnung der Verschriftlichung eines Bildes relativ willkürlich zu sein. Ordnungen können durch thematische Gruppierungen erreicht werden, d. h. das bsw. zunächst die Mimik der Lehrerin thematisiert wird, woraufhin das nonverbale Verhalten eines Tn. verschriftlicht wird. Die konstruierten Ordnungen dienen oftmals auch der Argumentationsstruktur und entspringen daher ganz subjektiver Entscheidungen des untersuchenden Wissenschaftlers. So entspringen die Ordnungen meiner Transkriptionen dem bestehenden Interesse an beobachtbaren Aspekten nonverbaler Kommunikation. Daher verschriftliche ich nicht etwa die Kameraperspektive, die Lichtverhältnisse im Raum oder die Hintergrundgeräusche im Detail,

23 Dieses Zeichen schlägt Augustin Lefebvre in seiner Mail vom 14. Juni für die Transkription vor, es entstammt nicht der von mir verwendeten Liste der Transkriptionskonventionen. Alle sonst genannten Zeichen, welche sich auch in der Liste der Transkriptionskonventionen wiederfinden, beruhen laut Lefebvre auf Have (1997: 313-14) sowie Hutchby/Wooffitt (1998: vi-vii).

24 Es sollte klar sein, dass die Simultaneität eines Bildes nie zufriedenstellend schriftlich wiedergegeben werden kann. Dennoch sind schriftliche Interpretationsmethoden dominant in der qualitativen Forschung, selbst in video-basierten Untersuchungen. Grundlegend für diese Vorherrschaft der schriftlichen Interpretation ist die Prämisse, dass erst durch die Darstellung in schriftlicher Form wissenschaftliche Relevanz erlangt werden kann (vgl. Wagner-Willi 2006: 143).

mein Fokus liegt auf Handbewegungen, mimischen Ausdrücken etc. in Relation zu verbalen Äußerungen.

Der schriftliche Text bildet im Weiteren für meine Interpretation ein, wie Raab und Tänzler es ausdrücken, fundamentales Prerequisit (vgl. Raab/Tänzler 2006: 87). Auf der Verschriftlichung des Audio- und des Bildmaterials, welches mir für meine spezifizierte Untersuchung relevant erscheint, beruht meine folgende Interpretation und Analyse.

C.3.2. Interpretation

„In general, the *score* is a technical instrument used to translate visual and acoustic data into written language. For hermeneutics, *text* is a fundamental prerequisite to interpretation. The score requires that the interpreters not only verbalize their thoughts in spoken language, but that they also risk a first translation of their observations into written text.“ (Raab/Tänzler 2006: 88)

Bei der Videoanalyse werden oftmals Auswertungsbögen („score“) angefertigt, in denen Schritt für Schritt die beobachtbaren und hörbaren Handlungen dokumentiert werden. Dazu werden auditiv wahrnehmbare Äußerungen transkribiert. Und dazu werden Videos in Standbilder zerlegt, die dann en détail schriftlich beschrieben werden. Der schriftliche Text als Prerequisit für die weitere Untersuchung ist nicht nur das, sondern schon Teil der Interpretation. Wie Raab und Tänzler konstatieren, riskiert ein Forscher mit der Verschriftlichung die Übersetzung der eigenen Beobachtungen in einen schriftlichen Text. Schon die Art und Weise von Beobachtungen ist hoch-subjektiv, ihre Übersetzung in Schriftform soll sie für andere verständlich und mit den gegebenen Mitteln der Schriftsprache möglichst genau darstellen.

Besonders im Hinblick auf die Video-Transkription ergeben sich Schwierigkeiten. Im Zuge der Transkription des Videomaterials sind es vornehmlich nonverbale Phänomene, die interpretiert werden müssen. Dabei sind solche Phänomene, etwa Gesten oder mimische Ausdrücke, häufig mehrdeutig. Ebenso ist es bloß Interpretation, die Wirkursache einer Geste zu benennen. Anders als bei verbaler Sprache liegen bei nonverbaler keine klaren Regeln vor, die für eine Transkription herangezogen werden könnten. Wie ich auch weiter unten zeigen werde, kann nonverbale Sprache kulturell geprägt sein, oftmals ist sie wohl auch Ausdruck individueller Charakterzüge und nicht immer muss einer Körperbewegung eine kommunikative Bedeutung zukommen.

Ebenso wie nonverbale können verbale Äußerungen ambivalent sein. So kann ein Interpret eine Äußerung aufgrund des Kontextes oder der intonatorischen Merkmale als Ironie

einstufen, während ein anderer davon abweichende Schlüsse zieht oder gar zu einer gegensätzlichen Interpretation gelangt. Voigt meint, es herrsche eine Art Interpretationsinflation vor. Er merkt an: „Je genauer man einen Transkriptausschnitt betrachtet und je kritischer man seine Interpretationen hinterfragt, umso unbestimmter erscheinen die Phänomene.“ (Voigt 2003: 791) Aufgrund dieser potentiellen Mehrdeutigkeit ist es zwingend, jede vorgenommene Interpretation zu begründen. Voigt nennt zwei entsprechende Argumentationsstrategien bzw. mögliche Quellen für „Indizien in den Beobachtungsdokumenten“ (ebd.). Zum einen könne man für eine bestimmte Interpretation „in der Explikation von Vorstellungen über den Kontext der Unterrichtssituation, in der der Interpret die Unterrichtssituation eingebettet sieht“, Anhaltspunkte finden, zum andern „in der expliziten Darstellung theoretischer Annahmen der Interpretationsperspektive“ (Voigt 2003: 791). Zum einen lässt sich also der Kontext einer Unterrichtssituation näher betrachten: Was ist der institutionelle Rahmen? Wie sind die Raumverhältnisse? Welche Sozialformen werden angewendet? Usw. Darüber hinaus können auch abstraktere Faktoren herangezogen werden, etwa mögliche intendierte Lernziele der Lehrperson, das Lernklima oder soziale Beziehungen. Dabei ist darauf zu achten, wo der Übergang von reiner Beobachtung zu wiederum interpretativer Stellungnahme festzumachen ist. Zum andern lässt sich die Interpretationsperspektive selbst darlegen, also theoretisch fundieren. Jedoch ist hierbei zu bedenken, dass rein objektive Interpretation wohl kaum jemals möglich ist und Interpretieren stets voreingenommen sind. Voigt kommt weiterhin zu dem Schluss, dass im Bereich Unterrichtsbeobachtung verstärkt mit subjektiven Einflüssen zu rechnen ist, da jeder persönliche Erfahrungen in diesem Bereich zu verzeichnen hat. Es sei aber eher nachteilig, dass uns Unterrichtssituationen bekannt erscheinen: „Uns fällt manches nicht mehr auf und wir führen im spontanen Verstehen das Selbstverständliche nur auf vermeintlich Bekanntes zurück“ (Voigt 2016: 791).

Umso wichtiger scheint es zu sein, dass die beobachteten Unterrichtssequenzen als Videomaterial vorliegen und als solches wiederholt angesehen werden kann. Die audiovisuellen Aufzeichnungen machen soziale Zustände und mehrschichtige Interaktionen sichtbar. Mittels der Videoanalyse sollen insbesondere die nonverbalen Signale der Lehrerin im untersuchten System des Fremdsprachenunterrichts im Museum analysiert und diesbezüglich die respondierenden verbalen wie nonverbalen Handlungen auf Seiten der Tn., also insgesamt das interaktionale Verhalten der beteiligten Personen untersucht werden. Die audio-visuelle Aufzeichnung macht es möglich, Interaktionen interpretativ zu zergliedern, jedoch geht die Bandbreite der Interpretationsmöglichkeiten noch weiter. Manfred Lueger (2000) legt zum Thema Fotografie als Instrument der Dokumentation dar, dass durch die

Dokumentation visuellen Materials noch eingehendere Interpretationen möglich werden. U. a. nennt er als Analysekategorien „proxemische Informationen über räumliche Distanzen oder räumliche Beziehungen zwischen Personen; die Körperhaltung und die nonverbalen Aspekte der Kommunikation; der Kontext der Interaktion [...]; der zeitliche Verlauf einer Interaktion (bei der Verfertigung von Zeitreihen)“ (165). Dank videographischer Beobachtung lässt sich das Unterrichtsgeschehen gründlicher als zuvor unter psychosozialen und kommunikationsbezogenen Gesichtspunkten beleuchten und sämtliche daraus entwickelte Hypothesen können interdisziplinär verknüpft, gegeneinander abgewogen und relativiert werden.

Jörg Voigt (2003: 787) erläutert, dass die Videodokumentation zudem durch das wiederholte Ansehen von Unterrichtssituationen die Distanzierung „von seinen ersten spontanen Interpretationen der Geschehnisse“ erlaube. Die Möglichkeit, sich das audiovisuelle Material mehrmals ansehen zu können, lässt weiterhin zu, den Fokus der Beobachtung systematisch abzuwandeln und so etwa mit einer mehrperspektivischen Methode zu arbeiten. Eine Videoanalyse kann auch dabei helfen, „verdeckte Bedingungen und Prozesse des Unterrichts“ (Voigt 2003: 787) auszumachen; auf den ersten Blick oder aus einer ersten Perspektive unauffällig Erscheinendes kann im Zuge eines zweiten Blicks oder aus einer differenten Perspektive zum Indiz werden und Aufschluss über Handlungen und Handlungswirkungen geben. Als problematisch erachtet Voigt u. a. die Bedingtheit der späteren Interpretationsmöglichkeiten durch die technische Ausstattung und die, hinsichtlich der Atmosphäre im Unterrichtsraum, möglicherweise verfälschte Wiedergabe. Eine Aufnahme ist im Gegensatz zum „direkten Erleben sinnlich ärmer“ (Voigt 2003: 788). Auf den Videobetrachter könne weiterhin das Unterrichtsgeschehen unstrukturiert wirken, was auch damit zusammenhängen könne, dass die (verwöhnten) „Ansprüche des Fernsehzuschauers“ innerviert werden, weshalb Voigt vorschlägt, „ein zusätzliches Erlebnisprotokoll“ (ebd.) zu führen, um solchen Mängeln entgegenzuwirken.

Doch nicht erst die Wahrnehmung des in Videodokumenten Dargestellten ist in Frage zu stellen; auch die Entscheidungsprozesse hinsichtlich der Wahl der Gegenstände und der Art der Aufzeichnung, die schon während der audiovisuellen Erfassung stattfinden, sind zu bedenken. und müssen als Interpretationen des Unterrichtsgeschehens gelten, geben die dadurch gewonnenen Dokumente doch bloß (zeitliche, perspektivische, auditive) Ausschnitte des Unterrichts wieder (vgl. Voigt 2003: 791). Die Methode der Videoaufzeichnung ist komplex, ihr Produkt oft konzeptionell intendiert, vieles ist aber auch Einzelentscheidungen geschuldet. So konstatiert Lorenza Mondada, der es in ihrem Aufsatz u. a. um präanalytische Formen der Interpretation geht, hinsichtlich der Kameraführung: „Choices of perspectives and spots from which to record action, choices of the beginning and the end of a recorded segment

[...] results from a reflexive analysis of the situation even *before* the action takes place.“ (Mondada 2006: 56, Kursivschreibung im Original) Diese immanente Interpretation – Mondada spricht von einer „online interpretation“ (2006: 51) – muss stets mitgedacht werden, wählt man die Videoanalyse als Forschungsmethode und sollte schon vor der Durchführung von Aufnahmen zu Forschungszwecken als einflussnehmender Faktor bedacht und eingeplant werden und im Zuge einer audiovisuellen Dokumentation stete Reflexion auslösen und wenn möglich, selbst dokumentiert werden.

Im vorliegenden Fall wird das gewonnene Videomaterial retrospektiv betrachtet und ausgewertet, es liegt kein Kameraskript vor und eine vollzogene Reflexion der immanenten Interpretation im Verlauf der Videodokumentation ist nicht bekannt. Um diesem Mangel entgegenzuwirken, lassen sich womöglich aus den Aufnahmen selbst Schlüsse ziehen. Mondada erläutert: „camera movements display the ongoing interpretative practice of the cameraman.“ (2006: 58) Anhand des Videomaterials lässt sich demnach eine stattfindende immanente Interpretation nachverfolgen und gegebenenfalls wiederum der Analyse willen interpretieren.

C.3.3. Kategorisierung

Ein Projektpartner aus Paris, Augustin Lefebvre, war zentraler Ansprechpartner und Koordinator in Sachen Datenauswertung, auch für meine Arbeit lieferte er wertvolle Anregungen und Zielvorgaben. Für LALI sei etwa von Interesse, herauszufinden, wie Interaktionen zwischen „facilitators and the participants“²⁵ (Augustin Lefebvre 6.2.2019) sowie unter den Teilnehmenden selbst funktionieren und wie Kunstwerke in Lernprozesse involviert werden. Zwei mögliche Musterinteraktionen schlug Lefebvre als Beobachtungsgrundlage vor: Zum einen Interaktionen nach dem Muster „instruction (by the facilitator) / answer (by one participant)“, zum andern nach dem Muster „instruction / absence of answer / reformulation of the instruction“ (ebd.). Des Weiteren schlug Lefebvre vor, gestische Phänomene in Augenschein zu nehmen, beispielsweise: „pointing gesture toward the artwork, body postures around the artwork, etc.“ Diese Vorschläge bildeten zunächst die Grundlage für unsere ersten Beobachtungen. Vor der ersten Sichtung des Videomaterials legte ich unabhängig davon für mich außerdem folgende zu beobachtende Phänomene fest: Einerseits erschienen mir Problemsituationen interessant, also solche Situationen, in denen

25 Der Ausdruck „facilitator“ wird verwendet, da die Kurse im musealen Rahmen situiert sind und die Lehrpersonen oftmals Kunstvermittler von Beruf sind. Auch bei dem hier untersuchten Fall handelt es sich bei der Lehrperson, Stephanie Sentall, um eine ausgebildete und als solche berufstätige Kunstvermittlerin.

etwa Verständnisschwierigkeiten auftreten oder es zu Missverständnissen kommt; andererseits wollte ich gezielt nach Situationen suchen, die typisch für den Fremdsprachenunterricht im musealen Kontext sind. Auch gestische und mimische Phänomene notierte ich mir in dieser Liste zu beobachtender Aspekte.

Als nächstes war es ein Anliegen, die Datenmenge zu verringern. Im Rahmen des Projekts war es vonnöten, einen Kern von drei Videoausschnitten zu bestimmen. Dafür musste das bereits selektierte Material nochmals gesichtet werden. Auch bereits mit der Selektion Ausgeschlossenes wurde teilweise nochmals unter dem Eindruck neuer Interessensschwerpunkte gesichtet. Bei solch einer Reduzierung auf eine eingeschränkte Datenmenge spielen nicht bloß ökonomische Faktoren eine Rolle, insbesondere, wenn es sich dabei um Videomaterial handelt. Wie Raab und Tänzler (2006: 87) konstatieren, kann eine Datenreduzierung auch vorgenommen werden, um eine Untersuchung in ihrer Extensivität zu steigern: „The restriction to an analysis of key scenes is a consequence of the aim of providing a non-reductive and extensive interpretation of the data in all recognisable details and aspects“.

Julia Danzinger und ich wählten sodann aus der bereits vorgenommenen Selektion insgesamt nur drei Unterrichtssituationen im Hinblick auf die oben schon genannten Musterinteraktionen aus. Im Rahmen des LALI-Projekts stand der Gedanke im Mittelpunkt, dass eine gewählte Unterrichtssituation sowohl für die Interpretation und Analyse als auch für spätere Workshops für Lehrpersonen möglichst viel bereithält. Für mich und die vorliegende Arbeit lag der Fokus im Speziellen auf gestischen und mimischen Phänomenen, die in einer Unterrichtssituation von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Die vorgenommene Datenreduzierung ist, wie oben schon angedeutet, auch unter ökonomischen Gesichtspunkten sinnvoll. Eine weitere Strategie, einer großen Menge an Daten Herr zu werden ist die Entwicklung eines Kategoriensystems, Udo Kuckartz spricht diesbzgl. von einem „Hilfsmittel im Kampf gegen die Datenflut“ (2003: 587). Für die vorliegende Untersuchung verwende ich Kategorien, die den Bedingungen, wie sie Bortz und Döring (2003) definieren, entsprechen sollen. Die definierten Kategorien sollten zum einen dem „Genauigkeits-Kriterium“ gleichkommen, sie müssen also möglichst genau bestimmt sein und „operationale Indikatoren“ (139) aufweisen. Weiterhin sollten sie dem „Exklusivitäts-Kriterium“ Rechnung tragen, d. h., dass Phänomene ausschließlich einer Kategorie zuzurechnen sein sollten. Außerdem sollten die Kategorien dem „Exhaustivitäts-Kriterium“ entsprechen. Es sollte demnach gewährleistet sein, dass alle identifizierten Phänomene einer bestimmten Kategorie zuzuordnen sind und möglichst nicht einer Kategorie „Sonstiges“ zufallen (vgl. Bortz/Döring 2003: 140).

Ein System solcher Art steht eher in der Tradition der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (2000) als der Grounded Theory nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996). Während in der Grounded Theory Kategorien bis zuletzt veränderbar bleiben, sind sie bei der qualitativen Inhaltsanalyse relativ feststehend (vgl. Muckel 2007: 215). Spielraum gibt es allerdings auch bei der qualitativen Inhaltsanalyse: Zwar stehen bei der deduktiven Herangehensweise vorgefertigte Kategorien im Mittelpunkt – im Rahmen einer induktiven Herangehensweise werden Kategorien ohnehin erst im Laufe der Untersuchung, also sukzessive entwickelt (vgl. Mayring 2000: 3-4) –, über die „Rückkopplungsschleife“ (ders.: 3) können jedoch durchaus noch Änderungen am vorgefertigten Kategoriensystem vorgenommen werden.

Für die Videoanalyse im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit habe ich Kategorien entwickelt, die u. a. an einen E-Mail-Beitrag von Lefebvre angelehnt sind. Er spricht von verschiedenen „turns at talk“ (vgl. Lefebvre 7.3.2019), also Sprecherwechseln, deren Analyse von besonderer Relevanz sei. Nach Lefebvre sind dahingehend zunächst „instructions“ von Interesse, bei denen Sprecherwechsel mit Anweisungen durch die Lehrperson eingeleitet werden. Lefebvre verweist auch darauf, dass die Art der Selektion bei Sprecherwechseln bedeutend sein kann. Zum einen kann eine gezielte Selektion eines Tn. durch die Lehrperson vorliegen, zum andern können Tn. sich auch selbst selektieren. Weiterhin macht Lefebvre darauf aufmerksam, dass bei einer Anweisung durch die Lehrperson implizit schon eine bestimmte Reaktion der erwartet werden kann (vgl. ebd.). Als zweite Kategorie benennt Lefebvre „reformulations of instructions“. Diese treten z. B. auf, wenn Reaktionen der Tn. auf eine Anweisung der Lehrperson ausbleiben bzw. eine Reaktion erfolgt, die nicht relevant erscheint oder falsch ist. Eine weitere Kategorie bilden „answers“. Das sind direkte Reaktionen der Tn. auf die Anweisungen der Lehrperson. Anhand dieser Kategorie soll auch erkannt werden können, wann sich linguistische oder kulturelle Lerneffekte einstellen (vgl. Lefebvre 7.3.2019). Außerdem nennt Lefebvre die Kategorie „co-constructed answers“, die solche Reaktionen umfasst, in die zumindest zwei Personen, von denen eine auch die Lehrperson sein kann, involviert sind. Die fünfte Kategorie ist die der „assessments“, also Rückmeldungen oder Beurteilungen, die durch die Lehrperson oder Teilnehmende gegeben werden. Werden sie von der Lehrperson gegeben, so Lefebvre, lassen sich möglicherweise Erwartungen der Lehrperson erkennen. Als sechste und letzte Kategorie führt Lefebvre „relaunch turns“ an, bei denen v. a. durch die Lehrperson Tn., die sich zuvor schon geäußert haben, wieder Raum für weitere Äußerungen gegeben wird (vgl. ebd.).

In meinem Kategoriensystem finden sich einige, aber nicht alle der genannten Kategorien wieder, allerdings mit entsprechenden deutschen Begriffen. Eine Kategorie bilden etwa Anweisungen, die ich weiter in reformulierte Anweisungen und demgegenüber einmalig

formulierte Anweisungen unterteile. Unter dem Begriff „Anweisung“ fasse ich zum einen formulierte Handlungsaufträge (typischerweise im Imperativ) und Fragen, die gewissermaßen Sprecheraufträge darstellen, zusammen. Wird eine Anweisung realisiert, kann ein Sprecherwechsel erfolgen.

Die im Unterrichtsgeschehen untersuchten verbalen Interaktionen lassen sich als Gespräche bezeichnen. Grundlegend für das Zustandekommen eines Gesprächs zwischen Interaktanten ist die wechselseitige Akzeptierung dessen, was der Sprachphilosoph Paul Grice als „kooperatives Prinzip“ (in: Henne/Rehbock 2001: 17) beschrieb. Auf Grundlage dieses Prinzips lassen sich einige Maxime der Konversationspraxis formulieren, so zählt auch „die Initiierung und Akzeptierung [...] des Sprecherwechsels (engl. turn-taking) zu den grundlegenden Verpflichtungen der Gesprächspartner“ (ebd.). Es werden drei Arten des Sprecherwechsels unterschieden. Zunächst gibt es jenen Sprecherwechsel, der auf „Selbstselektion“ beruht. Ein Sprecher selektiert sich dabei selbst als nächsten Sprecher, wenn der vorherige Sprecher seine Äußerung oder – einer weiteren Konversationsmaxime folgend – zumindest gerade einen Satz beendet hat (vgl. Henne/Rehbock 2001: 17). Eine weitere Form des Sprecherwechsels ist die, bei der ein aktueller Sprecher den nächsten wählt („Gegenwärtiger wählt Nächsten“, ebd.), wodurch der wählende Sprecher außerdem seinen Einfluss darlegen kann. Dem gewählten Sprecher kommt „das Recht und die Pflicht“ (dies.: 18) zu, das Gespräch fortzusetzen. Alternativ kann der Sprecher ein neues Themenfeld für den folgenden Gesprächsschritt bestimmen und somit implizit den nächsten Sprecher. Bei Gesprächen im institutionellen Setting ist weiterhin eine dritte Form des Sprecherwechsels zu beobachten, bei der ein Gesprächsleiter den nächsten Sprecher bestimmt (vgl. Henne/Rehbock 2001: 18). Als grundlegendes Konversationselement bildet der Sprecherwechsel eine eigene Kategorie in meinem Kategoriensystem.

Erläuterungen bilden eine weitere Kategorie verbaler Äußerungen, im Zuge derer Sachverhalte auf einer metasprachlichen Ebene veranschaulicht und erläutert werden. Darüber hinaus bestimme ich Antworten als Kategorie, also direkte Reaktionen auf Anweisungen, Fragen oder auch Erläuterungen. Antworten unterteile ich in unabhängige und ko-konstruierte Antworten, also Antworten, die von mehreren Personen in Zusammenarbeit realisiert werden (s. o.: „co-constructed.answers“). Außerdem lege ich die Kategorie der Rückmeldung („assessments“) an, also direkte Reaktionen der Lehrperson auf Äußerungen der Tn. in Form von Kommentaren und Bewertungen.

Mit dem Kategoriensystem möchte ich die stattfindenden Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Tn. in den Fokus nehmen und kategorisch ordnen. Dabei geht es um aktionale und reaktionale Aspekte in bestimmten, sequenzierten Unterrichtssituationen. Weiter

richtet sich mein Forschungsinteresse im Besonderen auf die nonverbale Kommunikation im Rahmen von Lehrer-Schüler-Interaktionen.

Nonverbale Kommunikation beschreibe ich vornehmlich mittels des von Ekman und Friesen entwickelten Systems, in dem sie zwischen Illustratoren und Adaptoren unterscheiden, denn es scheint mir am besten anwendbar und umfassend (vgl. in: Ellgring 1995: 35).

C.3.4. Inferenz

Neben der Festlegung von Kategorien ist auch die Inferenz des Beobachtungsverfahrens zu bedenken. Isabelle Hugener und Katrin Rakoczy et al. (2006) legen in einem Aufsatz zu videobasierter Unterrichtsforschung zwei unterschiedliche Beobachtungsverfahren dar, ein niedrig inferentes und ein hoch inferentes. Ob ein Verfahren niedrige oder hohe Inferenz aufweist, ist abhängig vom „Grad an Schlussfolgerungen, der bei der Beobachtung erforderlich ist“ (Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013: 358). Bei niedrig inferenten Verfahren werden in der Regel „einzelne Ereignisse oder kurze Zeitabschnitte vorgegebenen Kategorien zugeordnet“ (Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013: 358). Konkret heißt das bei Hugener und Rakoczy et al.: Videosequenzen werden im Hinblick auf bestimmte Lernaktivitäten ausgewählt, wodurch auch eine übersichtliche Einteilung des gesamten Aufnahmемaterials in sinnvolle Abschnitte vorgenommen wird (vgl. Hugener/Rakoczy et al. 2006: 44). In Anlehnung an ein Modell von Jacobs, Kawanaka und Stigler (1999), das mit einem „zyklischen Verfahren zur Codierung und Analyse von Videoaufzeichnungen“ (Hugener/Rakoczy et al. 2006: 44) arbeitet, entwickeln Hugener und Rakoczy et al. ihr eigenes niedrig inferentes, in Teilen zyklisches System zur Auswertung von Unterrichtsvideos (vgl. Hugener/Rakoczy 2006: 45, Abb. 1). Das zweite Verfahren, das Hugener und Rakoczy et al. darlegen, basiert auf hoch inferentem Codieren. Bei hoch inferenten Beobachtungsverfahren wird „der Unterricht in seiner pädagogischen Tiefenstruktur eingeschätzt“ (Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013: 358). Hugener und Rakoczy et al. verfolgen mit ihrem Verfahren das Ziel, „die Qualität von Unterricht und Unterrichtsereignissen einzuschätzen.“ (2006: 47) Wie die Autorinnen und der Autor bin ich der Meinung, dass eine Kombination beider Verfahrensmodi, also des niedrig und des hoch inferenten Modus, sinnvoll sein kann. Sowohl das deskriptive Erfassen des Unterrichtssettings, als auch die Beschreibung dessen Tiefenstruktur und das Qualitätsranking sind wichtig, um alle Aspekte der Unterrichtsrealität wiederzugeben vgl. Hugener/Rakoczy 2006: 49).

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden im Zuge der Beobachtung beide Verfahrensmodi angewendet. Im niedrig inferenten Modus wurden Kategorien erstellt, die auf

beobachtbare Interaktionen Bezug nehmen und diese etwa nach bestimmten gestischen Merkmalen definieren. Entsprechend kann das Schneiden der Videos als ein Schritt dieses Verfahrens angesehen werden, da hier vornehmlich nach solchen Phänomenen gesucht wurde, die sich Kategorien zuordnen lassen, die gestische Merkmale einbeziehen. Auf übergeordneter Ebene ging es u. a. darum, die zeitlich aus dem Gesamtvideomaterial exkludierten Einzelsequenzen in ihrer Gesamtheit zu kategorisieren, etwa nach Sozialformen oder Aktivitäten. Übergeordnete Kategorien, wie etwa die Sozialformen, spielten erst in einer übergreifenden Interpretation eine wichtige Rolle und fielen daher dem hoch inferenten Verfahrensmodus zu. Ein hoch inferentes Beobachtungsverfahren zielt darauf ab, „miteinander interagierende Merkmale des Unterrichts zu bewerten“ (Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013: 360). Einzelne Situationen werden also vor dem Hintergrund einer größeren Einheit, etwa einer Aktivität oder gar einer gesamten Unterrichtseinheit betrachtet und detailliert bewertet. Während in einem niedrig inferenten Verfahren deskriptiv gearbeitet wird, werden in einem hoch inferenten Verfahren in der Regel Bewertungen erarbeitet, z. B. anhand einer Skala, die verdeutlicht, wie stark oder schwach ein Merkmal ausgeprägt ist. Eine übersichtliche Gegenüberstellung des niedrig und des hoch inferenten Verfahrensmodus findet sich bei Lotz/Gabriel/Lipowsky (2013: 359).

C.3.5. Videoanalyse

Die Fremdsprachendidaktik befasst sich seit nunmehr knapp vierzig Jahren mit der Videoaufzeichnung als Mittel der Analyse des Unterrichtsgeschehens (vgl. Karen Schramm/Karin Aguado 2010: 185). Zunächst soll ein Überblick über die Analysemethode der Videographie gegeben werden, um dann die vorliegende Arbeit im skizzierten methodologischen Forschungsbereich zu situieren.

Im Diskurs der Forschungsmethoden werden immer öfter videobasierte Methoden thematisiert. Jüngere technische Entwicklungen spielen hier eine Rolle und insbesondere für die Unterrichtsforschung wird die Videoanalyse immer öfter als Forschungsmethode herangezogen. Wohingegen früher videographische Daten im Bereich der Lehrendenfortbildung vornehmlich der Beobachtung und Evaluierung der Unterrichtspraxis dienten (vgl. Schramm/Aguado 2010: 186), haben sich mittlerweile neue Möglichkeiten ergeben. Sowohl hat sich die Technik des Aufzeichnens verfeinert als auch die Software zur Bearbeitung von Videodaten und zur Videodatenanalyse. Auch Kathrin Krammer und Isabelle Hugener konstatieren, dass die Verwendung von Unterrichtsvideos im Bereich der Lehrerfortbildung starken Zuspruch erfährt, dass aber „nur wenige empirische Befunde zur

Wirksamkeit der Arbeit mit Unterrichtsvideos“ (2005: 51) vorhanden sind, allerdings könne man dem Einsatz von Unterrichtsvideos aus Sicht der Lernpsychologie „grosses Potenzial für den Aufbau und die Erweiterung berufsbezogenen Wissens und Handelns“ (ebd.) zusprechen. Grund für die rezent verstärkte Auseinandersetzung mit der Videographie in der Fremdsprachendidaktik ist weiterhin, dass Aufzeichnungen verhältnismäßig theorieunabhängig durchgeführt werden können, dass zudem die audiovisuelle Aufzeichnung die Komplexität des Unterrichtsdiskurses zu erhalten vermag und dass die heute digitalen Videodaten außerdem jederzeit und beliebig oft reproduziert werden können, um sie einer weiteren Analyse zu unterziehen oder sie etwa als Impulse für Retrospektionen zu verwenden (vgl. Schramm/Aguado 2010: 186). Videobasierte Studien haben den Vorteil, dass sie das Unterrichtsgeschehen in seiner Gesamtheit, auditiv und visuell, erschließen können. Die Vielschichtigkeit eines Unterrichtsdiskurses zu beobachten und zu verarbeiten war zuvor anhand herkömmlicher Unterrichtsbeobachtung kaum möglich. Mittels Videographie aber lassen sich auch vielschichtige Interaktionen und soziale Begebenheiten in Unterrichtssituationen beobachten und analysieren.

Bei der Videoanalyse halte ich mich an ein methodisches Prinzip, wie es von Jürgen Raab und Dirk Tänzler formuliert wurde. Grundlegend sei die sequentielle Analyse (vgl. Raab/Tänzler 2006: 87). Auf der Makro-Ebene bedeute dies, dass ein Video nicht als Ganzes interpretiert werde, sondern nur Sequenzen, Schlüsselszenen des Videos. Auf der Mikro-Ebene bedeute sequentielle Analyse außerdem, dass eine Schlüsselszene Schritt für Schritt analysiert werde, bsw. auch Bild für Bild (vgl. ebd.).

Als Orientierungshilfe dient mir stets das Transkript eines zu analysierenden Videos. Im Transkript suche ich nach interessanten Sequenzen der verbalen Interaktion, dabei dienen die oben entwickelten Kategorien als Eckpunkte. Ermittle ich im Text bsw. eine Anweisung der Lehrerin, betrachte ich hernach den entsprechenden Videoausschnitt und führe alsdann das Verbale mit dem Nonverbalen zusammen: Schritt für Schritt analysiere ich die formulierte Anweisung und stets in Relation zum Geäußerten das nonverbale Verhalten der Lehrerin. Im nächsten Schritt untersuche ich den wahrscheinlich folgenden Sprecherwechsel sowie die Reaktion(en) aufseiten der Tn. Schließlich fasse ich meine schrittweise Analyse der Einzelszene in einer Synthese kurz zusammen.

C.3.6. Triangulation

Der Terminus der Triangulation stammt ursprünglich aus dem Bereich der Trigonometrie, mit ihr wurden unbekannte Größen anhand der „Verwendung eines Netzes von Dreiecken“ (Schröder-Lenzen 2003: 107) fixiert, z. B. in der Landvermessung. Es gibt verschiedene Ansichten dazu, ob und wann bei einer Forschungsarbeit das methodische Verfahren der Triangulation vorliegt (vgl. Aguado 2014: 47). Üblicherweise versteht man darunter eine Verknüpfung verschiedener Forschungsmethoden. Die verknüpften Methoden können dabei sowohl qualitativer wie quantitativer Art sein. Die zugrundeliegende Idee der Triangulation ist, dass bei einem Forschungsvorhaben „zum Zweck eines verbesserten Erkenntnisgewinns sowie für das Verstehen und Erklären von komplexen Phänomenen und Zusammenhängen“ (ebd.) mehrere Standpunkte einzunehmen seien. Agi Schröder-Lenzen (2003: 107) merkt an, dass die Methode der Triangulation eine Antwort auf die Problematik der oft „willkürlich und beliebig“ erscheinenden Interpretation sei. Durch die vielseitige Betrachtungsweise kann es demnach gelingen, „die Anzahl möglicher Fehlinterpretationen zu verringern“ (ebd.). Donald Campbell und Donald Fiske (1959) und dann Eugene Webb u. a. (1966) führten die Methode in die Forschungsdiskussion ein.

Als Strategie der Validierung definierte Norman Denzin (1978) die Triangulation und bestimmte unterschiedliche Bereiche der Triangulation. Er unterscheidet die „Daten-Triangulation“ (Schröder-Lenzen 2003: 107) von der „Investigator-Triangulation“ und spricht weiterhin von einer „Theorien-Triangulation“ (dies.: 108). Im Rahmen einer Daten-Triangulation solle Denzin zufolge ein Phänomen „zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten und Probanden“ (dies.: 107) untersucht werden. Im Rahmen einer Investigator-Triangulation befassen sich mehrere Forscher mit demselben untersuchten Phänomen (vgl. dies.: 107-108). Des Weiteren führt Denzin die „Methodentriangulation“ (Schröder-Lenzen 2003: 108) an, „womit er erneut die Reaktivität von Methoden durch ihre vielfältige Kombination zu überwinden sucht“. Kritisiert wird Denzin v. a., da sein Vorhaben war, eine Strategie der Validierung zu verfassen und durch Triangulation zu objektiven Ergebnissen zu gelangen (vgl. ebd.).

Einer strikten Ansicht zufolge sind nur solche Studien, die ihre verschiedenen Methoden auf „exakt denselben Gegenstand“ (Aguado 2014: 47) richten, als triangulatorisch zu bezeichnen. Noch strenger definiert John Creswell (1994) die Triangulation. Er fordert, dass sich die verschiedenen Methoden während des Forschungsprozesses jederzeit aufeinander zu beziehen haben (vgl. Aguado 2014: 47-48). Ein weiteres Kriterium ist dann erfüllt, wenn die einzelnen Methoden einer Forschungsarbeit gleichwertig sind und unabhängig voneinander funktionieren. Der Sinn dieses Kriteriums erschließt sich nach Karin Aguado aber kaum,

lediglich ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte könne Aufschluss geben, denn nachdem qualitative Methoden lange Zeit eine eher untergeordnete Rolle gespielt hatten, entwickelte sich mit der Zeit eine Vorgehensweise, bei der qualitative Vorannahmen späterhin in quantitativen Forschungsmethoden validiert werden; somit wären die methodischen Verfahren als voneinander unabhängig und gleichwertig anzusehen (vgl. 2014: 48).

Sehr viel offener ist der Ansatz von Matthew Miles und Michael Huberman (1994). Ihnen zufolge können verschiedene Methoden „parallel, sequentiell, punktuell oder kontinuierlich eingesetzt werden“ (Aguado 2014: 48), wobei aber nicht bestimmt ist, wie die einzelnen Methoden im Forschungsprozess gewichtet werden. Forschungsgeschichtlich habe sich Aguado zufolge eine Wandlung von einem „separaten und inhaltlich nicht oder nur wenig aufeinander bezogenem Nach- und Nebeneinander methodisch-methodologischer Ansätze unterschiedlicher Ausrichtung hin zu einem allmählichen Miteinander“ (2014: 48) vollzogen. Mit der Abkehr von einer methodischen Starrheit und der Ablehnung der Triangulation als Mittel der Validierung rückt die Methode in die Nähe des bei Barney Glaser und Anselm Strauss (1967, 1979) angepriesenen „theoretical sampling“ (Schröder-Lenzen 2003: 108). Hierbei wird die Vielfalt an gesammelten Daten zur Entwicklung neuer Hypothesen genutzt, jedoch nicht, um sie zu überprüfen.

In dieser Arbeit kombiniere ich verschiedene Forschungsmethoden, um den Gegenstand des DaF/Z-Unterrichts im Museum aus mehr als einer Perspektive zu beleuchten und dabei besonders ein Phänomen in den Blick zu rücken: Die nonverbale Kommunikation. Zunächst stelle ich theoretische Überlegungen zu den unterschiedlichen Themenbereichen an, die im Zuge vorliegender Arbeit relevant sind. Ein weiterer methodischer Teil der Untersuchung ist die Sichtung des Videomaterials, dessen Schnitt bzw. die Auswahl interessanter Sequenzen und im Weiteren deren Analyse. Zudem bildet ein Interview mit der Lehrerin des beobachteten Unterrichts, für das ausgewählte Sequenzen des Videomaterials als Impulse verwendet werden, einen Teil der Forschungsarbeit. Mittels der Videoanalyse sollen Phänomene der nonverbalen Kommunikation in den einzelnen Unterrichtssituationen ausgemacht und interpretiert werden, wobei ein vorgefertigtes Kategoriensystem zum Einsatz kommt, um diese Phänomene zu klassifizieren. Anhand des Interviews soll die in der Analyse der Videodaten erarbeitete Sichtweise um die introspektiv gewonnene Betrachtungsweise der Lehrerin ergänzt werden. Ziel ist, zu einem differenzierten Verständnis der Unterrichtssituationen und der sich darin manifestierenden nonverbalen Kommunikation zu gelangen.

D. Analytischer Teil

In der Analyse befasse ich mich mit zwei Videoausschnitten.²⁶ Diese wählten Julia Danzinger und ich im Rahmen von LALI aus, um sie für den weiteren Verlauf des Projekts aufzubereiten. Im Zuge der Aufbereitung für LALI transkribierten wir die Ausschnitte zunächst, dann sequenzierten wir und interpretierten sie dann. Teil der Interpretation war bereits das Analysieren ausgewählter Sequenzen der einzelnen Videoausschnitte. Die Interpretations- und Analysetexte sollen im Rahmen von LALI weiterhin für IO 4 und IO 5 verwendet werden, also für den Abschlussbericht zur Analyse, der zuletzt auf der Homepage veröffentlicht wird und für das Toolkit, das Handbuch für Trainer, das auf Basis des Analysematerials erstellt wird und Trainern u. a. bei der Selbstevaluierung hinsichtlich der nonverbalen Kommunikation helfen soll.

Im Folgenden setze ich mich mit Video 18 und Video 15 intensiv auseinander, d. h. ich interpretiere jedes Video zunächst Schritt für Schritt möglichst sachlich. Als Interpretation begreife ich hier den Akt des Übersetzens des Videomaterials in Text, als sachlich fasse ich die Qualität auf, mit der ich diese Interpretation vollziehe, nämlich zunächst ohne Wertung und ohne Theorienbildung. Die Wertung und die Theorienbildung finden erst im nächsten Schritt statt, in der Synthese. Mit Synthese bezeichne ich den Vorgang, bei welchem ich die in der Interpretation zusammengetragenen Schilderungen mit den theoretischen Darlegungen dieser Arbeit sowie dem Interview mit Stephanie Sentall²⁷ zusammenführe.

D.1. Video 18²⁸

Dieser Videoausschnitt wurde am siebzehnten Dezember 2018 aufgezeichnet. Das Niveau der Tn. wird mit A2 bestimmt, wobei man sich bei LALI am Europäischen Referenzrahmen (GERS) orientiert (vgl. Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 4). Die Akteure im Video benenne ich im Transkript mit Kürzeln aus drei Buchstaben:

²⁶ Das dritte Video lasse ich aus ökonomischen Gründen außen vor.

²⁷ Das Interview ist im Anhang dieser Arbeit als Audio-Datei zu finden. Eine vollständige Transkription habe ich aus zeitlichen Gründen nicht erstellt.

²⁸ Die Nummerierung ergibt sich aus der Verwendung und Sequenzierung im Rahmen von LALI.

ANA = Teilnehmer 1
 LEO = Teilnehmer 2
 TIN = Teilnehmer 3
 STE = Stephanie Sentall
 REG = Kamera

Sequenz 1 – 00:00-00:20

Situation: STE sitzt auf dem Boden, links neben ihr hat LEO Platz genommen. Die Kamera filmt von einer erhöhten Position, wahrscheinlich steht die filmende Person, und hat STE und LEO voll im Bild, von den anderen Tn. – nur drei weitere erscheinen im Bild – sind nur die Köpfe von hinten zu sehen. In dieser Situation rekurriert STE in dieser Situation auf eine früher von ANA getätigte Äußerung. In dieser Äußerung war die Beschreibung einer Frau auf einem japanischen Gemälde Thema. Auf diese Beschreibung bezieht STE sich, insbesondere auf einen Begriff, den ANA verwendet hat: „jugendlich“ (Z. 4). Diesen Begriff stellt STE zur Debatte.

1	STE:	Doch die Designerin ähm Sie haben das Wort verwendet die Frau ist
2		ähm (1.4) äh
3		((zeigt und blickt gleichzeitig zu Boden))
4		jugendlich
5		((beschreibt einen Bogen mit dem Zeigefinger, um das Wort zu betonen, sieht
6		dabei ANA an))
7		Und ich fänd, ich fänd es sehr schön ((zeigt auf sich selbst)),
8		wenn dreißigjährige Frauen noch jugendlich sind. (0.4)
9	ANA:	mhm
10	TIN:	heh heh heh
11	STE:	Aber tatsächlich würden Sie sagen: Jugend beginnt (.)
12		((bringt beide Hände zusammen))
13		bei: (.)
14		((dreht die Händen hin und her, schaut auf den Boden)) circa 12 (0.8)
15		((bringt die Hände zusammen und schaut ANA an))
16		und geht bis ((führt die Hände auseinander und schaut auf den Boden, dann
17		schaut sie herum und zieht die Mundwinkel nach unten, dann schaut sie LEO
18		an, die Hände verharren in der Position))

Zeile 1-8: STE möchte auf ein Wort, das von einer Tn. offenbar beim Betrachten eines Gemäldes verwendet wurde, zurückkommen (vgl. Z. 1). Das Wort fällt STE nicht sofort ein und sie verwendet die Füllpartikel „ähm (1.4) äh“ (Z. 2) und setzt eine Pause. Während STE das Wort sucht, blickt und zeigt sie auf den Boden vor sich (vgl. Standbild 6). In dem Moment, da ihr das Wort einfällt, senkt sie den Zeigefinger in einer raschen Bewegung zum Boden ab und schnellte dann mit ihm in einem Bogen nach links oben, wobei sie die Tn. ANA

mit weit geöffneten Augen ansieht (vgl. Standbild 7). Dann zeigt STE mittels einer selbstbezogenen Bewegung der ganzen Hand auf ihre Brust und erklärt, dass sie „es sehr schön“ (Z. 7) fände, „wenn dreißigjährige Frauen noch jugendlich sind“ (Z. 8).

Zeile 9-18: Die Tn. reagieren mit Zustimmung und mit verhaltenem Lachen (vgl. Z. 9-10). Auch STE grinst, macht eine Sprechpause und fährt fort zu sagen, dass Jugend bei circa zwölf Jahren beginnt. Sie verwendet die Sie-Form: „tatsächlich würden Sie sagen: Jugend beginnt“ (Z. 11). Sie führt beide Handflächen zusammen (vgl. Standbild 8), um den Anfang der Jugendzeit darzustellen. Es handelt sich dabei um ein Metaphorix: Über die metaphorische Geste wird die Zeit des Beginnens dargestellt. Das folgende „bei:“ (Z. 13) zieht STE in die Länge, dabei dreht sie die Hände parallel zueinander hin und her (Standbild 9), um die folgende ungefähre Bestimmung des Alters vorwegzunehmen: „circa 12“ (Z. 14). Während sie diese Bestimmung anstellt, blickt STE ANA an und bringt beide Handflächen in Schräglage zusammen (vgl. Standbild 10). Anschließend zieht STE die Hände wieder auseinander und formuliert damit ein weiteres Metaphorix (vgl. Standbild 11) nebst: „und geht bis“ (Z. 16). STE blickt zu Boden und schwankt leicht mit dem Oberkörper von Seite zu Seite, was den Eindruck verstärkt, sie suche nach dem Endpunkt, der das Jugendalter begrenzt. Dann blickt sie auf, sie sieht in Richtung Kamera und von ihr aus nach links oben, während sie die Mundwinkel immer weiter nach unten zieht, dann sieht STE in LEOs Richtung (vgl. Standbild 12). Die Geste mit den Händen bleibt diese ganze Zeit in Position. STE sagt nichts mehr, ihre verharrende Körperhaltung und die Mimik deuten an, dass sie ihre Rede abgeschlossen hat und einen Sprecherwechsel vollführen kann.

Sequenz 2 – 00:20-00:54

Situation: Nachdem STE das Thema „Jugend“ zur Debatte gestellt hat, meldet sich LEO zu Wort. Er illustriert seine Vorstellung des Begriffs. LEO rekurriert zuletzt auch auf die bereits erwähnte zurückliegende und für diese Debatte initiale Äußerung von ANA.

- | | | |
|----|------|---|
| 1 | LEO: | Aber ok, das ist richtig ((zeigt auf STE)) |
| 2 | | und das, und zum Beispiel (.) wenn die Leute (.) |
| 3 | | und und, zum Beispiel (.) ((hält die Handinnenflächen nach oben)) |
| 4 | | und und, und (.) du hast schon (.) |
| 5 | | über dreißig Jahre oder vierzig Jahre, aber das ist dein Geschi |
| 6 | | ((kreist mit dem Zeigefinger um das Gesicht)), |
| 7 | | das (0.4) wie (.) |
| 8 | | äh ich sehe |
| 9 | | das jung ist. (0.8) (.) |
| 10 | | das ist gleich (1.2) ((dreht und wendet die linke Hand)) |
| 11 | | zum Beispiel wenn ich sage und, du bist |

12		((zeigt auf STE))
13		zi (.) ä:h zum Beispiel, fü Jahre alt? (.) Von drei, von: (.)
14		der äh, dreißig Jahre alt (.)
15		und ich finde, du bist (.) zwanzig Jahre (.) zum Beispiel.
16	STE:	Ja?
17	LEO:	Das heißt (0.8) ((zeigt mit den Finger ein Zitat an))
18		jugendlich.((winkt mit den Händen von links nach rechts))
19	STE:	Das stimmt (.) das stimmt (.) da haben Sie Recht.
20	LEO:	Ich, ich, wi, wir sagen für das.
21		((zeigt mit Händen einer rotierenden Bewegung auf ANA und ihn selbst))

Zeile 1-15: Zu Anfang stimmt LEO STE zunächst zu (Z. 1), dabei zeigt auch auf STE, jedoch sind aufgrund der Kamerahaltung, die noch hauptsächlich STE im Bild hat, nur LEOS Hand und Unterarm zu sehen. LEO argumentiert dann jedoch gegen STEs Erläuterungen. Allerdings tut er sich beim Einstieg etwas schwer, wie die knapp aufeinander folgenden Wortwiederholungen von „und“ (Z. 2, 3, 4) sowie der unterbrochene Satz in Z. 2 andeuten. Er spricht dann über eine fiktive Person, die „über dreißig Jahre oder vierzig Jahre“ (Z. 5) alt ist, deren Gesicht aber „jung ist“ (Z. 9) – LEO formuliert undeutlich „Geschi“ (Z. 5), aber durch seine Geste, das zirkulierende deiktische Zeigen auf das eigene Gesicht, wird deutlich, dass er über das Gesicht spricht. LEO benutzt fortwährend die Hände, um seine Rede zu stützen. Er hält sie dabei etwa auf Brust- und Schulterhöhe mit den Handinnenflächen zu ihm zeigend. Mit den Händen beschreibt er dann rhythmische Gesten, sie dienen als Taktgeber, zum Beispiel, um Worte an entscheidender Stelle zu betonen, wie z. B. das Schlüsselwort „jung“ (Z. 9) (vgl. Standbild 13). In Z. 10 versucht LEO scheinbar einen erläuternden Vergleich zu formulieren, er sagt „das ist gleich“, allerdings folgt dem nichts und die Handgeste mit seiner Linken ist eher als schätzende Geste einstufen, sie widerspricht demnach dem verbal Geäußerten. LEO richtet sich nun v. a. an STE, zeigt auf sie, beschreibt ihr ungefähres Alter und sagt, dass auch bei einer dreißigjährigen Frau jemand sagen könnte: „ich finde, du bist (.) zwanzig Jahre“ (Z. 15).

Zeile 16-21: Dadurch, dass LEO seine Erläuterung verbal und nonverbal wieder in STEs Richtung ausrichtet, steigt diese wieder ein. Zunächst bestätigt sie die letzte Aussage von LEO schlicht mit „ja?“ und steigender Intonation. LEO kommt zu der Conclusio seiner Erläuterung: „Das heißt [...] jugendlich“ (Z. 17-18), dabei macht er mit den Zeigefingern eine Geste für Anführungszeichen (vgl. Standbild 14). STE ist nun bereit für den Sprecherwechsel und deutet das mittels erhobenen Fingers an (vgl. ebd.). Zunächst bestätigt sie LEOs Erläuterung (vgl. Z. 19), dann macht LEO noch eine letzte Ergänzung und rekurriert dabei auf die initiale Aussage von ANA: „Ich, ich, wi, wir sagen für das“ (Z. 20). Dabei zeigt er wechselweise auf sich und auf ANA (vgl. Standbild 15).

Sequenz 3 – 00:54-01:31

Situation: Zunächst geht STE auf LEOs Erläuterung ein und reformuliert in eigenen Worten, was er wiedergegeben hat. Sie führt dann aber ein Argument an, das LEOs Definition des Begriffs „jugendlich“ widerspricht.

- 1 STE: Genau, das stimmt natürlich. (.) ((schaut LEO an))
2 Wenn Sie eine Person haben (.) die (.) ((schaut ANA an))
3 die vie:l jünger wirkt als sie ist (.)
4 ((unterstreichend mit der rechten Hand))
5 dann würde das Wort jugendlich auch passen. (0.3)
6 das stimmt natürlich. (.) Da haben Sie Recht. (.) ((schaut LEO an))
7 Ähm, umgekehrt, ((kurzes Winken mit der Rechten)) wenn die
8 Person ga:nz jung, wirkt (.)
9 ((hält Hände auseinander, bringt sie dann zusammen, klopft einige Male mit
10 der Handkante in die Handinnenfläche))
11 also sozusagen unter, 10 Jahre alt,
12 dann würden Sie sagen, die Person wirkt kindlich? ((schaut LEO an))
13 LEO: Yes, ja.
14 STE: Ähm (.) jugendlich ((schaut an die Decke)), da würden Sie wahrscheinlich
15 aber davon ausgehen dass es ein Verhalten ist. (.)
16 ((führt die Handinnenfläche an die Brust))
17 Also das(.) wenn Sie sagen, eine, eine erwachsene Person wirkt
18 jugendlich (.) dann ist es vor allem weil sie (0.5) was Jugendliches tut. (0.8)
19 Ähm, wenn Sie sagen (.) sie schaut jung aus, dann meinen Sie
20 sie hat sich gut gehalten ((beide Hände flach am Gesicht)) und hat
21 wenig Falten ((klopfen, streicheln entlang des Gesichts)) und schaut (1.1)
22 schaut jugendlich aus.
23 LEO: Ja, ja (0.2) Genau

Zeile 1-6: Schon zuvor hat STE begonnen, LEOs Erläuterung zu bestätigen, nun fährt sie fort, ihm positive Rückmeldung zu geben. Sie sieht ANA direkt an und sagt: „Genau, das stimmt natürlich“ (Z. 1), dann sieht sie im Wechsel LEO und ANA an und reformuliert LEOs Erläuterung, spricht von einer Person, „die vie:l jünger wirkt als sie ist (.)“ (Z. 3), bei der dann das Wort „jugendlich“ auch passe (vgl. Z. 5). Das Wort „vie:l“ betont STE verbal und nonverbal mittels ausdrucksstarker Mimik und einer betonenden rhythmischen Geste, bei der sie die Handkante rasch nach unten fallen lässt (vgl. Standbild 16). Zuletzt wendet sich STE mit ihrem Blick und der Hand wieder LEO zu und bestätigt noch einmal: „Das stimmt natürlich“ (Z. 6).

Zeile 7-13: Nun kommt STE auf ein anderes Wort zu sprechen, nämlich das Wort „kindlich“ (Z. 12). STE erklärt das Wort wieder unter Einsatz von nonverbalen Signalen. Das Wort würde angewendet, „wenn die Person ga:nz jung wirkt“ (Z. 7-8). STE betont das Wort „ga:nz“ intonatorisch sowie durch einen langgezogen A-Laut. Nonverbal bekräftigt sie das junge Alter

der Person durch eine ausdrucksstarke Mimik – die Augenbrauen sind angehoben, der Mund ist in die breite gezogen – und durch eine Geste mittels beider Hände, wobei die linke Hand mit der Handinnenfläche nach oben in der Luft ruht und die rechte Hand von rechts ausholend herangezogen wird und die mit der linken Hand metaphorisch gebildete Grenze nahezu überschreitet; zuletzt klopft die Rechte mit der Handkante einige Male auf die Handfläche der Linken (vgl. Standbild 17). Während STE dann das ungefähre Alter, das in ihrer Vorstellung mit kindlichem Aussehen oder einer kindlichen Persönlichkeit assoziiert wird, mit „unter zehn Jahre“ (Z. 11) definiert, wiederholt sie die Geste, wobei die rechte Hand zweimal ausholt und zur ruhenden Linken geführt wird. Das Wort „kindlich“ (Z. 12) weist steigende Intonation auf, das deutet an, dass STE mit ihrer Rede noch nicht fertig ist und LEO, den sie ansieht, bestätigt lediglich mit „yes, ja“ (Z. 13).

Zeile 14-23: STE fährt fort, über die Verwendung des Wortes „jugendlich“ zu referieren. Während sie mit diese Begriffserläuterung anfängt blickt sie an die Decke und signalisiert damit, dass sie nachdenkt und ihre Gedanken sammelt. Ihr zufolge verwendet man „jugendlich“ eher im Zuge der Beschreibung des Verhaltens einer Person als in Bezug auf deren Äußeres. Wenn man sage, „eine erwachsene Person wirkt jugendlich“ (Z. 17-18), so sei vornehmlich das Verhalten der Person gemeint. Demgegenüber bedeute der Satz „sie schaut jung aus“ (Z. 19) in etwa: „sie hat sich gut gehalten und hat wenig Falten“ (Z. 20-21). STE demonstriert das gestisch mit einer selbstbezogenen Bewegung, indem sie mit beiden Händen an ihrem Gesicht entlangfährt und es abklopft. Dann ergänzt sie weiter: „und schaut (1.1) schaut jugendlich aus“ (Z. 21-22). Mit einem deiktischen Illustration, bei der beide Handflächen nach oben zeigen, deutet sie auf LEO (vgl. Standbild 18), dessen These sie mit dem getätigten Satz bestätigt. Dann verschränkt sie die Hände am Knie des aufgestellten rechten Beins, zur gleichen Zeit verschränkt LEO seine Arme vor der Brust (vgl. Standbild 19).

Sequenz 4 – 00:31-02:12

Situation: Abschließend legt STE noch dar, welche Konsequenzen sich aus dem Gespräch zu der Begrifflichkeit von „jugendlich“ ergeben. Diese Sequenz bildet zugleich den Abschluss einer Unterrichtseinheit.

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | STE: | Genau, das heißt bei der Designerin würden wir uns noch ähm |
| 2 | | überlegen (0.4) schaut sie nur jung aus? (0.7) |
| 3 | | ((kreist um das Gesicht mit der rechten Hand)) |

4		oder verhält sie sich wie eine junge (0.6) Frau (0.8) ((zeigt mit beiden
5		Händen nach links, Handflächen nach oben))
6		dann (.) würden wir mit dem jugendlich weiterschreiben.
7	LEO:	Ja
8	STE:	Vielen Dank (0.6) die Designerin, die zwei (.) äh:m (0.4)
9		unterschiedlichen Frauen und Schniet(h)an sind (0.4) <u>und</u> das Fotomodell
10		(.) dann kommen noch welche dazu?
11		((faltet die Hände))
12	LEO:	Ja.
13	TIN:	Zusammen im Weihnachten.
14	[:]	
15	STE:	Ja he he he (2.9) bevor wir noch (.) äh, zusammen fei(h)ern (0.9)
16		schauen wir (.) wer sich noch dazugesellt.

Zeile 1-7: STE erläutert, was die Schlussfolgerung aus dem vorangegangenen Gespräch ist: In Bezug auf das besprochene Gemälde mit der als „Designerin“ (Z. 1) bezeichneten Frau würde man darüber nachdenken, ob sie sich jugendlich verhält oder ob sie jung aussieht (vgl. Z. 2-4). Falls sie sich „wie eine junge (0.6) Frau“ verhalte, „dann (.) würden wir mit dem jugendlich weiterschreiben“ (Z. 4-6). Damit bestätigt STE wieder ihre zuvor dargelegte These, dass „jugendlich“ kein Wort sei, um das Aussehen einer jungen Frau zu beschreiben.

Zeile 8-16: Die Kurseinheit ist am Ende angelangt und STE bedankt sich (vgl. Z. 8). Sie zählt wiederum die Designerin auf und „die zwei (.) äh:m (0.4) unterschiedlichen Frauen“ (Z. 8-9) sowie „Schniet(h)an“ (ebd.). Es geht offenbar um weitere Arbeitsschritt, bei denen die aufgezählten Begriffe von Bedeutung sind, denn TIN kommentiert: „zusammen im Weihnachten“ (Z. 13), woraufhin die ganze Gruppe anfängt zu lachen.

Synthese

Zu Beginn, nachdem sie den Videoausschnitt ohne Ton gesehen hat, stellt STE allgemein fest, dass „die Situation an sich sehr locker und sehr gelöst wirkt und ich ganz offensichtlich sehr viel mit meinen Händen erkläre“ (IV: 06:00-06:09). Sie fragt sich weiterhin, ob diese nonverbalen Signale inhaltlich mit dem zusammenpassen, was sie erzählt (vgl. IV: 06:13-06:22). Nach dem Ansehen mit Ton ist die Interviewte beruhigt, dass die selbstbezogene Bewegung, mit der sie das Alter an ihrem Gesicht demonstriert (vgl. Sequenz 3) auch inhaltlich mit dem Gesagten zusammenpasst (vgl. VI: 19:32-19:45). Die offenbar vorhandenen Bedenken, dass hier Inkongruenzen auftauchen äußern sich in einer kritischen Selbstevaluierung. Ihr fällt außerdem auf, dass sie ihre „Mimik so ein bisschen übertrieben“ (IV: 07:51-07:53) ist, nämlich verwende sie ihre Augen „sehr oft“ (IV: 08:03), jedoch weiß sie nicht weshalb: „Ich weiß nicht, warum ich die so weit aufreiß“ (IV: 08:05-08:06). Es kann sich

um eine persönliche Eigenheit handeln, die durch die spezielle Situation des Unterrichts verstärkt zum Tragen kommt, denn bedeutungsunterscheidend wirkt die Gestik in den entsprechenden Situationen nicht, sie kann jedoch betonend wirkend und eine Einflussnahme auf die Interaktionspartner darstellen, denen durch die ausdrucksstarke Mimik vermittelt wird, dass es sich bei dem parallel verbal Geäußerten um wichtige Information handelt und daher Aufmerksamkeit gefordert ist.

Bedeutend sind ohne Zweifel die deiktischen Illustratoren, die wichtige Referenzobjekte vermitteln und ein Gespräch z. B. über ein bestimmtes Kunstwerk im Museum erst ermöglichen. Aber deiktische Illustratoren können in einer Gesprächssituation auch Personen als Referenzobjekte verdeutlichen, wie etwa in Sequenz 3, Z. 14-23, als sie einen deiktischen Illustrator im Zuge des „back channel-Verhalten[s]“ (Ellgring 1995: 27) anwendet, also während sie ihren Interaktionspartner LEO bestätigt. Die Definition als deiktischer Illustrator ist jedoch nicht immer ganz einfach, etwa in Sequenz 1, Z. 1-8, zeigt STE mit der ganzen Hand auf ihre Brust – ob sich ihr ein emotional gekoppelter Adaptor Bahn bricht oder aber ein bewusst eingesetzter Illustrator zum Einsatz kommt, ist nur schwer auszumachen.

Auffallend bei Video 18 im Hinblick auf das nonverbale Verhalten ist weiterhin das lange Verharren von STE in einer Geste (vgl. Sequenz 1, Z. 9-18). Diese Haltung zeige ich STE im Interview mit dem ersten Standbild (vgl. Standbild 1). Sie beschreibt die Haltung so: „Ich würde deuten, dass mein geneigter Kopf sowie die offene Handhaltung etwas Fragendes hat“ (IV: 09:22-09:28). Bisher hat sie das Video nicht mit Ton gesehen, sie liegt aber völlig richtig, die nonverbalen Signale sind eindeutig. STE fragt sich, ob sie dabei aktiv fragt oder diese Geste unbewusst getriggert wurde (IV: 09:29-09:35). Aus ihrer Sicht hat die Geste etwas „Abwartendes“ (IV: 09:38), womit sie wiederum richtig liegt. Später, nachdem STE die Sequenz mit Ton angesehen hat, interpretiert sie die abwartende Haltung so, dass sie in dieser „so lange erstarrt fast schon“ (IV: 20:33-20:34) ist, weil sie nicht verstanden hat, „woran er grad sitzt und denkt und arbeitet“ (IV: 20:37-20:40) und die Auflösung dieses Unverständnisses abgewartet hat. Merkwürdig stellt sich das Verständnis bei STE ein, als LEO die Darlegung seines Verständnisses von „jugendlich“ mit einem anschaulichen Beispiel beendet (vgl. Sequenz 2, Z. 15), denn ihre zuvor gehaltene Geste, löst sich nun auf: Ihr rechter Arm senkt sich ab, ihr Kopf neigt sich nach hinten, zu einem Nicken ausholend und der linke Zeigefinger ist nun ausgetreckt und STE lässt ihn einige Male nach unten kippen – das ist wohl klassisches back channel-Verhalten.

D.2. Video 15

Dieser Videoausschnitt wurde am siebten Januar 2019 aufgezeichnet. Das Niveau der Tn. wird mit A2 bestimmt, wobei man sich bei LALI am Europäischen Referenzrahmen (GERS) orientiert (vgl. Mutta/Peltonen/Lefebvre et al. 2019: 4). Die Akteure im Video benenne ich im Transkript mit Kürzeln aus drei Buchstaben:

SAN = Teilnehmer 1

MAR = Teilnehmer 2

FAB = Teilnehmer 3

AMA = Teilnehmer 4

GIS = Teilnehmer 5

LIN = Kind

STE = Stephanie Sentall

NAT = Kamera

Sequenz 1 – 00:00-00:54

Situation: In dieser Sequenz beginnt STE damit, die Aufgabenstellung zu erklären. Sie sitzt im Schneidersitz auf dem Boden, während die Tn. ihr gegenüber auf zwei parallel angeordneten Bänken sitzen, sodass die Tn. den Kopf seitlich drehen müssen, um STE ansehen zu können. Die bewegliche Kamera hält frontal auf STE und filmt von einer ebenso niedrigen Position, womöglich sitzt die filmende Person auch auf dem Boden. Im Bild sind aufgrund der Kameraperspektive nie alle Tn. zu sehen. Die eingeführte Aufgabe besteht darin, dass die Tn. zu einem selbstgewählten Kunstwerk in der Ausstellung, in der sich die Gruppe befindet, einen Text verfassen. Dieser Text soll assoziativ gestaltet werden, die Tn. sollen die Gedanken und Emotionen, die das gewählte Werk auslöst, verschriftlichen.

1	STE:	Für, unsere nächste Aufgabe brauchen Sie (.)
2		keine Geschichte? (.)
3		zumindest keine, die es schon gibt (.) sondern der
4		Auftrag (.) äh (.) lautet,
5		gemeinsa:m (3.7) ei:ne (1.6) ich nenn's jetzt mal (.)
6		Geschichte
7		zu einem Werk der Ausstellung zu schreiben (1.0)
8		wenn Sie: (.) ähm (0.6) ein Werk haben (.) was für Dinge,
9		könnten in einem Text zu so einem Werk vorkommen. (.)
10		Vielleicht nehmen wir uns einfach irgendeins heraus, so
11		wie: (.) das. (1.2) ((deutet auf ein Gemälde))
12		Jetzt sehen Sie (.) neben, unserem Bild mit den Bäumen

13		hängt unser ganz ganz kleines Schild (.)
14		Das heißt es gibt (.) von uns aus, keinen Text dazu (0.6)
15		Manchmal haben wir ein bisschen einen längeren dann haben
16		Sie diese großen Schilder (0.8)
17		oder manchmal gibt es auch Wandtexte ((deutet auf einen
18		Wandtext)) (1.4)
19	(ALLE):	mhm
20	STE:	A:ber (.) in diesem Fall (.) ((deiktische Geste)) haben wir nichts außer
21		diesem kleinen Schild. (1.7) ((ikonische, die Größe
22		anzeigende Geste mit gespreiztem Daumen und Zeigefinger))
23		Was (.) würden wir gerne über dieses Bild wissen.

Zeile 1-7: STE formuliert bereits die eigentliche Arbeitsanweisung, auf die sie später zurückkommen wird. Sie gibt zuerst an, dass die Tn. für die Aufgabe keine „Geschichte“ (Z. 2) brauchen, bei diesem Wort steigt die Intonation und sie macht eine kurze Sprechpause. STE formuliert den Arbeitsauftrag nicht in einem fort, sie verwendet das Partikel „äh“ (Z. 4) sowie kurze Sprechpausen und eine längere Sprechpause nach dem Wort „gemeinsa:m“ (Z. 5), bei dem sie außerdem den A-Vokal dehnt. Nach dieser Pause kommt ein unbestimmter Artikel mit gedehntem Diphthong („ei:ne“, Z. 5) und anschließend wieder eine Pause. In Z. 5-6 formuliert sie den eigentlichen Auftrag an die Tn.: Eine Geschichte zu einem Kunstwerk in der Ausstellung zu verfassen.

Zeile 8-9: Nachdem sie die eigentliche Aufgabe kurz bekanntgegeben hat, formuliert STE eine Frage, die sich auf den zu schreibenden Text bezieht. Sie verwendet das Partikel „äh“ (Z. 8), macht zuvor eine kurze Pause und danach eine etwas längere Pause, während sie die offene Frage zu formulieren beginnt. STE fragt, was in einem Text zu einem gewählten Kunstwerk vorkommen könne. Diese Frage stellt eine erstmalige Anweisung dar, denn STE intendiert eine verbale Reaktion vonseiten der Tn. Jedoch gibt sie das Wort noch nicht ab, denn sie hat sich entschlossen, noch weiter auszuführen.

Zeile 10-11: STE wählt ein in der Nähe hängendes Gemälde aus und äußert den Akt des Auswählens auch verbal, wobei sie in der Wir-Form spricht. STE blickt zuerst an die von ihr aus rechts liegende Museumswand, dann an die linke Wand. Dabei betont sie die Zufälligkeit der Auswahl: Sie wählt „einfach irgendeins“ (Z. 10) aus. Sie verwendet hierbei einen deiktischen Illustrator, um den Tn. das ausgewählte Bild an der Museumswand zu zeigen (vgl. Standbild 20). Nachdem sie das Gemälde ausgewählt und darauf gezeigt hat, verweilt sie in dieser Zeigeposition und dreht das Gesicht kurz zu den Tn. und dann zurück in Richtung Gemälde.

Zeile 12-14: Nachdem STE das Gemälde ausgewählt hat, welches sie kurz beschreibt („Bild mit den Bäumen“, Z. 12), weist sie, mit einem leicht abgeänderten deiktischen Illustrator auf

ein zu diesem Gemälde gehöriges, wie STE sagt, „ganz ganz kleines Schild“ (Z. 13). Da sie daraufhin ihre Rede mit „das heißt“ (Z. 14) weiterführt, deutet STE an, es ließe sich schlussfolgern, dass es „von uns aus“ (ebd.) – „uns“ bleibt eine nicht genau definierte Personengruppe, gemeint ist wohl die Institution des Museums oder aber das pädagogische Projektteam – keinen Text zum Gemälde geben werde; oder aber sie deutet mit „das heißt“ eine folgende Erläuterung an. Die Aussage bleibt etwas unklar. Die Kamera schwenkt nach rechts, um das Gemälde ins Bild zu nehmen und weder STE noch die Tn. sind sichtbar.

Zeile 15-19: STE beschreibt daraufhin die verschiedenen Texte, die in der Ausstellung bei einem Kunstwerk stehen können, wobei eine Art („ganz ganz kleines Schild“, Z. 13) bereits indirekt genannt wurde. Die Kamera schwenkt wieder zurück und nimmt wieder STE in den Fokus. Des Weiteren nennt STE den vorkommenden „längeren“ (Z. 15) Text, der auf den „großen Schilder[n]“ (Z. 16) steht sowie die „Wandtexte“ (Z. 17). Die „großen Schilder“ stellt STE mit einem Piktographen dar (vgl. Standbild 21). Auf die Wandtexte auf der von ihr aus rechten Seite weist sie wiederum mit einem deiktischen Illustrators hin: Sie streckt den Arm sowie alle Finger leicht gespreizt in Richtung des Textes, wobei die Handinnenfläche nach unten zeigt und bewegt den Arm während des Sprechens langsam auf und ab (vgl. Standbild 22). Sie erhält für ihre Ausführung zu den verschiedenen Textarten unbestimmte Zustimmung von der Gruppe (Zeile 19).

Zeile 20-22: STE schließt ihre knappe Ausführung zu den verschiedenen Texten und Tafeln im Ausstellungsraum damit ab, dass sie wieder auf das ausgewählte Gemälde verbal („in diesem Fall“, Z. 20) und nonverbal (sie zeigt vermittelt eines deiktischen Illustrators auf das Gemälde: der Arm und die Finger sind ausgestreckt, die Handinnenfläche zeigt nach oben, vgl. Standbild 23) zurückkommt und nochmals darauf hinweist, dass hier „nichts außer diesem kleinen Schild“ (Z. 20-21) vorhanden ist. STE stellt das Schild mit einem sehr ähnlichen Piktographen wie schon die „großen Schilder“ (Z. 16) dar, wobei Zeigefinger und Daumen aber etwas näher beieinander liegen (vgl. Standbild 24). Anschließend macht sie eine erneute, diesmal nur kurze deiktische Geste in Richtung des Gemäldes, bei der die Handinnenfläche nach oben zeigt, der Arm jedoch gebeugt bleibt (vgl. Standbild 25).

Zeile 23: Kurz darauf vollführt STE einen Adaptor am eigenen Körper, also eine selbstbezogene Bewegung: Sie fährt sich mit jener Hand, mit der sie eben den deiktischen Illustrators ausgeführt hat, über eine Stelle rechts oberhalb ihres Mundes (vgl. Standbild 26), während sie mit der folgenden offenen Frage beginnt, in der es darum geht, was man über das Bild mit den Bäumen gerne wissen würde – hierbei verwendet STE wieder die Wir-Form, sie

betont dabei das Personalpronomen. Die Frage stellt im Grund eine reformulierte Anweisung dar, denn sie ähnelt der Frage in Z. 8-9 und birgt dieselbe Intention: Äußerungen zum Gemälde zu evozieren. Von 00:54 bis 00:57 erfolgt keine sicht- oder hörbare Reaktion der Tn. STE schließt ein Schulterzucken mit heruntergezogenen Mundwinkeln an die Frage an (vgl. Standbild 27). Die finale Frage initiiert den folgenden Sprecherwechsel.

Sequenz 2 – 01:35-03:17

Situation: In der Gruppe wurde zuvor besprochen, welche Informationen zu einem ausgewählten Gemälde für die Tn. von Interesse sind, und sie nannten etwa den Titel des Kunstwerks oder das Entstehungsjahr, eine Tn. nennt den Entstehungsort. Daran knüpft STE thematisch an. In dieser Sequenz entwickelt sich ein Gespräch, an dem sich neben STE auch die Tn. SAN und MAR beteiligen. Während STE initial von den Tn. wissen möchte, was sie in einem erfundenen Text zu einem Gemälde schreiben würden, zählen diese im Verlauf des Gesprächs verschiedene Möglichkeiten auf, um an Informationen über ein Gemälde zu kommen. STE reformuliert ihre erste Anweisung dreimal in abgewandelter Form.

- | | | |
|----|------|--|
| 1 | STE | Genau, das heißt eines ist die Geschichte vom Bild? (0.5) |
| 2 | | Das <u>kann</u> beinhalten die Frage, wo ist es entstanden. |
| 3 | | (0.5) |
| 4 | | In dem Fall wäre es wahrscheinlich wichtig. (1.6) |
| 5 | | Jetzt ist es aber |
| 6 | | so wir wissen ja nicht wo das entstanden ist. (1.5) Wie |
| 7 | | können wir (0.4) |
| 8 | | was würden wir dort da (.) schreiben. |
| 9 | SAN: | Es gibt eine Zahl, hab ich bemerkt (.) und das kommt |
| 10 | | wahrscheinlich |
| 11 | | auf dem Katalog oder (.) Geschichte dass man erfahren |
| 12 | | können. |
| 13 | STE: | mhm ((tiefes Nicken, der Oberkörper bewegt sich mit)) Ja? (.) Also Sie |
| 14 | | können natürlich sich den Katalog |
| 15 | | durchblättern ((nimmt den Katalog und blättern in ihm)) |
| 16 | | und dann sagen (.) wir schauen zu der Stelle (.) wo die |
| 17 | | Landschaften |
| 18 | | (.) Thema sind und lesen uns alles durch (.) ja (1.2) |
| 19 | | gibt's noch eine Möglichkeit herauszufinden (.) wo dieses |
| 20 | | Bild spielen könnte? |
| 21 | SAN: | Vielleicht die (.) äh (.) die, wie heißt das, sie Führer? |
| 22 | | (.) |
| 23 | | Das er uns da herbringt und das uns erzählt alles, um was |
| 24 | | geht. |
| 25 | STE: | mhm genau, ab und zu gibt's die Kunstvermittler, wenn Sie |
| 26 | | Glück haben, |
| 27 | | hören Sie einen im Vorbeigehen (0.6) gerade ist keiner da |
| 28 | | (1.0) ja? |
| 29 | MAR: | Oder es gibt so Hörer, so ein Gerät oder so (.) das kann |
| 30 | | im Museum haben. |

31 STE: Genau sie sehen, es gibt einen Audioguide (0.6) Das heißt
 32 (0.3)
 33 in dem Fall dürft's irgendeine Geschichte zu dem Bild
 34 geben (.)
 35 die wir aber jetzt nicht haben (3.1)
 36 was gibt's für eine vie:l äh (.) viel viel einfachere
 37 Variante.
 38 SAN: Dass wir recherchieren, zum Beispiel über Bilder können,
 39 das ist alles lesen und dann, oder (.)
 40 mit einem Buch zum Lesen hat (0.8) dann.
 41 STE: Ja? (0.3) Genau Sie können auch selber recherchieren,
 42 wenn möglich. (2.1)
 43 Gibt's irgendetwas das Sie nur aus der Beobachtung heraus
 44 (.) über
 45 das Bild rausfinden.
 46 SAN: Selber Gedanke (0.5) u(h)m was geht he he he

Zeile 1-8: STE bezieht sich auf eine vorangegangene Antwort von SAN, in der diese über den Entstehungsort als für sie interessante Information spricht („Und, wo ist das (.) gemacht.“, Video 18, 1:31-1:34). Diese Information klassifiziert STE als Teil einer „Geschichte vom Bild“ (Z. 1), diesen Terminus präsentiert sie nebst einer spontanen rhythmischen Geste, die den Begriff hervorhebt und rhetorisch ordnet – sie hält den rechten Arm angewinkelt und die rechte Handinnenfläche zeigt nach oben, als würde sie, bildlich gesprochen, den Begriff auf einem Tablett servieren (vgl. Standbild 28). STE merkt weiter an, dass für die Gruppe unbekannt sei, wo das Gemälde entstanden ist: „Jetzt ist es aber so wir wissen ja nicht wo das entstanden ist.“ (Z. 5-6) Während der Reformulierung ihrer Anweisung macht STE eine Sprechpause und bricht dabei die angefangene Formulierung ab (Z. 6-7), um sodann eine gänzlich andere Formulierung zu wählen (Z. 8). Sie fragt schließlich schlicht, was man „dort da (.) schreiben“ (ebd.) würde. Im Anschluss an die gestellte Frage zieht STE die Mundwinkel nach unten, was die Frage mimisch verstärkt.

Zeile 9-12: SAN wendet ein, dass sie eine Zahl bemerkt habe, die bei den Kunstwerken angeschrieben ist und wohl auf eine Stelle im Ausstellungskatalog verweist. Anmerkenswert ist, dass SAN auf den von STE genannten (Z. 1, 10) Begriff der „Geschichte“ rekurriert (Z. 11).

Zeile 13-20: STE bestätigt die von SAN genannte Möglichkeit, an Informationen zu einem Kunstwerk zu kommen mit dem Partikel „mhm“ (Z. 13) und einem tiefen, preziös wirkenden Nicken, bei dem sie auch mit dem Oberkörper leicht nach vorne wippt, dabei sind die Lippen zusammengepresst und die Mundwinkel sind zu einem dadurch ebenso preziös wirkenden Grinsen auseinandergezogen (vgl. Standbild 29). Die mögliche Umsetzung legt STE weiterhin verbal wie nonverbal dar: Sie bestätigt, dass es möglich sei, einen Katalog

durchzublättern – daraufhin demonstriert sie dies am vor ihr liegenden Exemplar, also mittels einer objektgerichteten Manipulation (Z. 13-18). Weiter sagt STE, man könne zu jenen Seiten blättern, auf denen die Landschaften thematisiert werden und alles durchlesen (Z. 16-18); während sie vom Durchlesen spricht, macht sie eine Geste, die ich als Metaphorix einordne: Mit der rechten Hand macht STE knapp über dem Katalog einige schnelle wischende Bewegungen, ganz so, als ob sie schnell in ihm blättern würde. Anschließend reformuliert STE ihre Anweisung, indem sie nach einer weiteren Möglichkeit fragt, den Handlungsort des Gemäldes zu erfahren (Z. 19-20).

Zeile 21-34: Auf die vorangehende Frage von STE, wie man herausfinden könne, wo das Bild spielt, antwortet zuerst SAN: Ein Museumsführer könne einem alles sagen (Z. 21). STE reagiert zunächst positiv (Z. 25), sagt dann aber, dass kein Führer zur Verfügung stehe (Z. 27). Dass das Gespräch nun an dieser Stelle an einem Tiefpunkt angelangt ist, zeigen nonverbalen Signale: Zwei Tn., die gerade im Bild sind, müssen gähnen (vgl. Standbild 30). Nach einer Sprechpause signalisiert STE den Tn. mit einem „Ja“ (Zeile 28), bei dem die Intonation ansteigt, dass weitere Ideen gesammelt werden. MAR bringt die Idee ein, dass man über Audioguides Informationen bekommen kann (Z. 29-30). Auch auf diesen Einfall reagiert STE zunächst positiv und bestätigt, dass ein Symbol bei dem Gemälde zu sehen ist, das darauf hinweist, dass „irgendeine Geschichte zu dem Bild“ (Z. 33) vorhanden ist, die man per Audioguide anhören kann. Daraufhin sagt STE jedoch, dass diese Geschichte nicht vorliege (Z. 35).

Zeile 36-37: STE reformuliert ihre Anweisung noch einmal und scheint dabei nach den passenden Worten zu suchen, dafür sprechen das langgezogene „vie:l“ und die folgende Interjektion „äh“ vor der Sprechpause (Z. 36). Sie fragt dann nach einer „viel viel einfachere[n] Variante“ (Z. 36-37) als die von den Tn. bereits genannten.

Zeile 38-40: SAN antwortet, man könne Recherche zu den Bildern betreiben. Als SAN im Zuge ihrer Antwort diese Hauptaussage getätigt hat, bewegt STE ihren Kopf seitlich nach links hinten und holt damit zu einem anerkennenden, expressiven Nicken aus – ihre Mimik unterstreicht die gestische Bewegung, indem sie die Augenbrauen hebt und die Lippen zusammenpresst (vgl. Standbild 31).

Zeile 41-45: Zunächst bestätigt STE den Vorschlag von SAN wiederum als möglich. Dann reformuliert sie aber die Anweisung erneut (Zeile 43-45) und bringt damit eine Wendung in

das Gespräch. Sie formuliert die Entscheidungsfrage, ob sich etwas „nur aus der Beobachtung heraus“ (Z. 43) zu dem Gemälde „rausfinden“ (Z. 45) lasse.

Zeile 46: SAN antwortet, für mich unverständlich mit „selber Gedanke (0.5) u(h)m was geht“ (Z. 46) und lacht im Anschluss – ein vokales nonverbales Signal (vgl. Rosenbusch/Schober 1995: 7), das in der Regel positiv gedeutet wird.

Sequenz 3 – 3:16-4:25

Situation: Es sind bereits drei Minuten vergangen, in denen Möglichkeiten besprochen wurden, Informationen über ein in der Ausstellung hängendes Gemälde zu bekommen. Nun macht das Gespräch eine Wendung, nachdem STE nach den Beobachtungen der Tn. gefragt hat. Jetzt meldet sich auch ein Teilnehmer zu Wort, der in den vergangenen Sequenzen noch keinen verbalen Beitrag geleistet hat. FAB sitzt rechts im Bild, direkt bei STE und damit sitzt er mit dem Rücken zu dem von STE für die Gruppenbesprechung ausgewählten Gemälde.

- | | | |
|----|---------|--|
| 1 | STE: | Ja? (1.3) In unserem Fall jetzt, was sind Gedanken zu dem |
| 2 | | Bild. (1.5) |
| 3 | | Sammeln wir eine kurze Runde an Gedanken. |
| 4 | LIN () | |
| 5 | STE: | Was fällt Ihnen auf? |
| 6 | FAB: | Welche? |
| 7 | STE: | Das große in der Mitte. ((deutet auf ein Gemälde)) |
| 8 | FAB: | Ja, das ist, äh (.) gleich bluten für, Bäume (3.6) der (.) |
| 9 | | was ist das in Deutsch? |
| 10 | STE: | mhm |
| 11 | FAB | () |
| 12 | STE: | Ja (2.8) Sagen Sie's nur nochmal? |
| 13 | FAB: | Bluten (0.9) für, Bäume. |
| 14 | STE: | Ähm (.) Sie |
| 15 | FAB: | Gleich bluten (0.3) äh (0.3) ich lebe, ok? Sie (.) äh, es |
| 16 | | ist auch (1.0) lebt. |
| 17 | STE: | Ja (.) ja (.) sind lebendig (.) oder |
| 18 | FAB: | Ich habe bluten (0.9) ok. Und sie hat was (.) gleich |
| 19 | | bluten (1.1) rot ist. |
| 20 | STE: | Das heißt man hat den Eindruck, dass (.) der Baum (0.8) |
| 21 | | der Stamm (.) |
| 22 | | erinnert ein bisschen an die (.) Blutadern, die wir im |
| 23 | | Körper tragen? |
| 24 | FAB: | mhm (0.2) Ja. |

Zeile 1-3: STE greift das Wort „Gedanke“ von SAN auf (Sequenz 2, Z. 46) und lenkt die Aufmerksamkeit mit „in unserem Fall jetzt, was sind Gedanken zu dem Bild“ (Z. 1-2) auf das besprochene Gemälde. Mit der Anweisung „was sind Gedanken zum Bild“ appelliert STE

direkt an die subjektiven Vorstellungen der Tn. Während dieser Anweisung vollführt STE eine körpergerichtete Manipulation, die ähnlich zu der in Sequenz 1, Z. 23 ist (vgl. Standbild 32). In Z. 3 äußert sie weiterhin in einer reformulierten Anweisung mit Wir-Imperativ, dass eine „kurze Runde an Gedanken“ durchgeführt werden soll.

Zeile 5: Nachdem keine unmittelbare verbale Reaktion erfolgt – die Tn. MAR und SAN reagieren nonverbal, indem sie sich zum Gemälde umdrehen, der Rest ist nicht im Bild –, reformuliert STE die Anweisung und fragt direkt, was den Tn. auffällt.

Zeile 6: Nun wird FAB aktiv, er hat sich zum Gemälde umgedreht und mit einem raschen Blick zu STE noch einmal ihrer Blickrichtung versichert. Dennoch ist er sich nicht sicher, um welches Gemälde es sich handelt und fragt daher „welche?“.

Zeile 7: STE regiert zunächst mit einer nonverbalen Antwort, indem sie auf das Gemälde mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger deutet, dann spezifiziert sie: „Das großen in der Mitte“.

Zeile 8-9: FAB antwortet sogleich. Das Gemälde erinnert ihn offenbar an Blut, er sagt, es „ist, äh (.) gleich bluten für, Bäume“. (Die Aufnahme ist an dieser Stelle nicht sehr gut verständlich.) Er möchte offenbar weiter erläutern, denn er fängt mit dem Artikel „der“ (Z. 8) an, fragt dann aber, wie es – wohl das von ihm gesuchte Wort – auf Deutsch heißt (Z. 9).

Zeile 12: STE weist FAB an, das zuvor Gesagte noch einmal zu wiederholen. Die Kamera ist bereits während Z. 8-9 etwas näher gerückt, nun rückt noch etwas näher an FAB heran, offensichtlich, um dessen Äußerungen besser aufzeichnen zu können.

Zeile 13: FAB wiederholt zunächst nur das Wort „bluten“, macht dann eine Sprechpause und ergänzt danach „für Bäume“. Während er STE bei dieser Erklärung ansieht, macht er eine deiktische Geste in Richtung des Gemäldes, die er dann aber zu einer rhythmischen Geste abwandelt, wobei das Ende eines Wortes jeweils mit einem leichten Fallen des Armes markiert wird (vgl. Standbild 33).

Zeile 15-16: Da STE schon mit „Ähm (.) Sie“ (Z. 14) ansetzt und womöglich nachhaken will, da sie nicht verstanden hat, worauf FAB hinaus will, erläutert dieser weiter. Dafür wendet er einen anschaulichen Vergleich seiner selbst mit den Bäumen an. Er wiederholt zunächst „gleich bluten“ (Z. 15), macht eine Pause, füllt die Zwischenzeit mit einem Äh-Partikel (ebd.)

und einer weiteren Pause und sagt dann: „Ich lebe, ok? Sie (.) äh, es ist auch (1.0) lebt.“ (Z. 15-16).

Zeile 18-19: FAB fährt fort und wiederholt seine Beobachtung, nachdem STE ihm eine bestätigende Rückmeldung gibt (Z. 17). Dieses Mal beginnt er den Vergleich mit seiner selbst: „Ich habe bluten“ (Z. 18.). Dann vergleicht er dazu die Bäume, die etwas „gleich bluten“ (Z. 18-19) haben, das „rot ist“ (Z. 19). Er bringt nun also auch die rote Farbe der Bäume ins Spiel.

Zeile 20-23: STE wiederholt die Interpretation von FAB in eigenen Worten und lässt die Intonation ansteigen, was FAB richtigerweise als Aufforderung versteht, ihre Paraphrasierung als korrekte Interpretation seines Gesagten zu bestätigen, was er sodann mit einem knappen „ja“ (Z. 24) auch tut.

Sequenz 4 – 04:26-05:21

Situation: Nachdem das Gespräch hin zur subjektiven Interpretation des Gemäldes geöffnet wurde und bereits ein Einfall von FAB besprochen wurde, regt STE die Tn. an, noch weitere Ideen einzubringen.

1	STE:	Ja (1.5) fällt Ihnen noch was auf?
2	SAN:	Ich sehe, ä:h (.) Sonnenuntergang (.) also weil (.)
3		es ist da hinter den (.) Bäume sind ein bisschen orange und das heißt
4		das ist nicht äh (.) ä:h (.) gleich Mittagzeit (1.0) äh (.) das ist,
5		äh die Sonnenuntergang und das sieht man das ein bisschen (0.8) ja.
6	STE:	Das heißt wir haben (.) sehr lebendige Bäume (.)
7	SAN:	Ja
8	STE:	die an (0.4) Leben erinnern (1.2) wir haben Bäumen,
9		die vor einem Sonnenuntergang stehen. (.)
10	FAB:	Jetzt
11	SAN:	Die A () die Ast.
12	()	
13	SAN:	Vielleicht ähm (2.2) ich weiß nicht wie heißt die, untere (.) A,
14		As:e?
15	FAB:	() Alleine.
16	STE:	Der Stamm.
17	SAN:	Der Stamm (.) genau (.) unter dem Stamm.
18	FAB:	Gemein
19	STE:	Ja?
20	FAB:	Unten (.) alleine? () und äh (.) oben gemeinsam. ((verschränkt beide Hände
21		ineinander))
22	STE:	Das ist eine, auch sehr sehr schöne Beobachtung (.)
23		die Bäume alle einsam stehen ((Bewegung mit der rechten Hand von unten
24		nach oben))
25		und oben alle zusammenwachsen. ((schwenkt die Hände von einer Seite zur
26		anderen))
27	SAN:	Ja.

Zeile 1: STE äußert eine Anweisung, die eine Reformulierung der Anweisung in Sequenz 3, Z. 5 ist („Was fällt Ihnen auf?“) und knüpft damit an die vorangegangene, im Hinblick auf subjektive Interpretation produktive Phase an.

Zeile 2-5: Nun steigt SAN wieder ein und erwähnt einen „Sonnenuntergang“ (Z. 2), den sie sich beim Betrachten des Gemäldes vorstellen kann. Sie begründet ihre Vorstellung mit der orangen Farbe im Hintergrund des Gemäldes, hinter den abgebildeten Bäumen und sagt weiter, dass es folglich nicht „Mittagszeit“ (Z. 4) sein könne. Während SAN spricht, steht FAB auf und geht zum Gemälde – zwar ist er nicht im Bild, als er aufsteht, aber das Blickverhalten von AMA und GIS lassen den Zeitpunkt vermuten, wann er es tut, zudem ist ein Geräusch zu vernehmen, dass FAB beim Aufstehen produzieren könnte (vgl. Video 15, 04:42).

Zeile 6-10: STE fasst jetzt noch einmal die bisher genannten Ideen zusammen: Es sind „sehr lebendige Bäume“ (Z. 6) laut FAB oder Bäume, „die an (0.4) Leben erinnern“ (Z. 8) und nach SAN sind es außerdem Bäume, „die vor einem Sonnenuntergang stehen“ (Z. 9). Währenddessen STE diese Zusammenfassung macht, schwenkt die Kamera nach rechts und FAB wird sichtbar, der gerade vom Gemälde zurück zu seinem Sitzplatz geht und dabei parallel zu dem, was STE spricht ein „Jetzt“ (Z. 10) äußert.

Zeile 11-27: Das parallele Sprechen setzt sich fort und, neben dem Räuspern von FAB (vgl. Video 15, 4:47), führt es dazu, dass Äußerungen der Tn. nicht zu verstehen sind (vgl. Z. 12). Sowohl SAN als auch FAB wollen etwas beitragen, weshalb sich ihre Äußerungen teils überlagern. Während SAN nach dem Wort „Stamm“ sucht, das ihr STE schließlich verrät (Z. 16), nachdem SAN indirekt nach Hilfe gefragt hat („Ich weiß nicht wie heißt die“, Z. 13), will FAB etwas anderes illustrieren. Hörbar sind zunächst bloß einzelne Wörter, die er einwirft: „Alleine“ (Z. 15) und „gemein“ (Z. 18), wobei letzteres Wort ein abgebrochenes „gemeinsam“ ist (vgl. Z. 20). STE ist nicht im Bild, dem Gehörten nach zu urteilen widmet sie aber ihre Aufmerksamkeit zunächst SAN und hilft ihr besagtes Wort zu finden und dann wendet sie sich FAB mit einem zum Sprechen auffordernden „Ja?“ (Z. 19) mit steigender Intonation. FAB illustriert dann, dass die Bäume „unten (.) alleine? () und äh (.) oben gemeinsam“ (Z. 20) wachsen. Die Rückmeldung von STE folgt prompt und ist durchweg positiv (vgl. Z. 22), sie reformuliert die Erläuterung von FAB verbal (Z. 23-25) und auch nonverbal (vgl. Video 15, 05:15-05:19). STE wiederholt, dass „die Bäume alle einsam stehen“ (Z. 23) und verdeutlicht das anhand eines Piktographen, mit der sie die Form und Position der Bäume nachzeichnet (vgl. Standbild 34). Sie wiederholt auch FABs Erläuterung, dass die Bäume oben vereint sind

und unterstreicht dies, indem sie mit der rechten Hand von links nach rechts durch die Luft wischt (vgl. Standbild 35).

Sequenz 5 – 05:22-07:13

Situation: Nachdem STE die „kurze Runde an Gedanken“ (Sequenz 3, Z. 3), wie sie es nennt, mit der Reformulierung dessen, was FAB über die Bäume geäußert hat, beendet hat, rekurriert sie wieder zur eingangs schon getätigten Anweisung, die darauf abzielt, dass die Tn eine „Geschichte zu einem Werk“ (Sequenz 1, Z. 6-7) in der Ausstellung niederschreiben. In dieser Sequenz legt STE die eigentliche Anweisung für die Schreibaufgabe detailliert dar, indem sie mehrere Fragen formuliert, die sich die Tn. Bei der Betrachtung und Interpretation eines Kunstwerks stellen können, die folglich beim Abfassen der Geschichte helfen können.

1	STE:	Und wenn wir wollen (.) können wir natürlich auch sagen
2		wir erfinden jetzt (0.8) auf diese:r (.) ähm mit diesen Wörtern
3		eine eigene kleine Geschichte (0.8) zu den fünf (0.8)
4		magischen Bäumen. (2.0) Ähm wie weit Sie Ihr Bild bearbeiten? (.)
5		können Sie sich aussuchen aber als Hilfe haben Sie (.)
6		ein paar: (.) Fragen? (0.6) Sie müssen bei dem Bild
7		dass Sie sich aussuchen nicht alle beantworten (.) das sind nur
8		Anregungen (0.7) aber Sie können zum Beispiel einmal schauen
9		was Sie (.) beobachten? (1.5) Was sehen Sie auf dem Bild? (1.0)
10		Wie ist das Bild gemacht? (.) Können Sie etwas erkennen
11		an der Oberfläche? (0.6) Dann die Fragen (.) ähm,
12		die Sie mir gesagt hatten zum Beispiel, von wann ist das Bild? (.)
13		Oder auch (.) wer hat das Werk gemacht? (0.5) Die Antworten darauf
14		finden Sie meist in diesem auf diesen kleinen (.) Täfelchen (.)
15		versteckt. (1.9) Ähm (.) was finden Sie über die Person heraus?
16		Vielleicht verrät Ihnen der Name etwas? (1.5) Vielleicht finden Sie
17		auch noch Informationen im Raum? (0.5) Es kann sein,
18		dass ihr Künstler (.) ihre Künstlerin mehrmals im Raum Bilder gemalt hat,
19		oder auch nur einmal (1.5) und die wichtigsten Fragen (1.4)
20		was persönlich, was spricht Sie an in dem Bild. (.) Was gefällt Ihnen. (.)
21		Was entdecken Sie in dem Bild? (1.7) Welche Erinnerungen haben Sie
22		bei dem Bild? Welche Gedanken haben Sie? Lassen Sie sich (.) ähm (.) also
23		wirklich von dem leiten, was Sie sehen, und was Sie spüren (2.0) und
24		vielleicht auch (.) ähm gibt's etwas das Sie bei anderen Bildern
25		wiederfinden (1.1) suchen Sie sich ein Bild aus (.) in der gesamten
26		Ausstellung (0.6) und schreiben Sie zu dem Bild bitte einen ku:rzen Text
27		(0.5) darüber (.) was Sie sehen (.) was Sie spüren (.) ähm was Ihnen wichtig
28		ist (.) mit ähm (.) dem Wissen oder der Idee zu sagen was glauben Sie
29		was würde, eine Person zu diesem Bild gerne von Ihnen wissen. (0.7)
30		Was sollte da alles drinnen stehen.

Zeile 1-4: STE spricht über die Möglichkeit, nun auf Basis der erarbeiteten Ideen zum ausgewählten Gemälde mit den Bäumen „eine eigene kleine Geschichte“ (Z. 3) zu schreiben. Sie verwendet dabei die Wir-Form (vgl. Z. 1-3). Aber sie spricht nicht etwa von den

gesammelten Ideen, die sie für diese Geschichte verwenden können, sie zögert zunächst bei der Formulierung dessen, worauf die Geschichte basieren soll, sie startet mit „auf diese:r (.)“ (Z. 2) und hält kurz inne. Währenddessen blickt sie nachdenklich auf den Boden und lässt die rechte Hand über das mit der Rechten gehaltene Arbeitsblatt kreisen, was insofern eine selbstbezogene Manipulation darstellen kann, als die Bewegung STE womöglich bei der Sprechplanung und dabei hilft, das Aktivierungsniveau für die passende Äußerung zu erreichen (vgl. Ellgring 1995: 36). Statt den Satz wie begonnen zu vollenden, fährt STE dann mit „ähm mit diesen Wörtern“ (Z. 2) fort. „Mit diesen Wörtern“, also den interpretativen Einfällen der Tn., lässt sich also STE zufolge eine Geschichte „zu den fünf (0.8) magischen Bäumen“ (Z. 4) verfassen.

Zeile 4-8: Schritt für Schritt erläutert STE die Vorgehensweise und beginnt damit, zu erklären, „wie weit“ (Z. 4) die Tn. ein ausgewähltes Kunstwerk bearbeiten müssen. Mit der steigenden Intonation zeigt STE an, dass sie weiter ausführen will (vgl. ebd.). Es sei den Tn. überlassen, wie detailliert sie die Kunstwerke bearbeiten, aber: „als Hilfe haben Sie (.) ein paa:r (.) Fragen? (0.6)“ (Z. 5-6). Wieder markiert die steigende Intonation das Ende des Satzes, außerdem haben die Sprechpausen einen rhythmischen Effekt, der gleichsam die einzelnen Wörter und Wortgruppen markiert; STE unterstützt die Erläuterung mittels einer deiktischen Geste: sie zeigt mit der ganzen Hand auf das vor die Brust gehaltene Arbeitsblatt (vgl. Standbild 36). STE sagt, auf dem Blatt seien Anregungen gegeben, die verwendet werden können, aber nicht müssen (vgl. Z. 6-8).

Zeile 8-19: Im Folgenden zählt STE mehrere mögliche Anweisungen auf, welche die Tn. bearbeiten können. Die Kamera zeigt STE eine Zeit lang (05:44-06:09) nur teilweise und fokussiert die rechts von ihr sitzenden Tn. In Z. 9 weist STE die Tn. an, niederzuschreiben, „was Sie (.) beobachten? (1.5) Was sehen Sie auf dem Bild? (1.0)“, wobei die zweite Anweisung eine Reformulierung der ersten darstellt. Ebenso in Z. 10-11: Die Frage nach der Machart wird reformuliert und STE weist an, zu beobachten, wie die Oberfläche des Gemäldes beschaffen ist. Hierauf finde man die Antworten meist auf den kleinen Täfelchen neben den Gemälden, so STE (vgl. Z. 13-15). Dann gibt sie die Anweisung, den Künstler des Gemäldes zu thematisieren (Z. 15-19). In diesem Redeteil bezieht sich STE meist auf das Arbeitsblatt, dass sie demonstrierend vor sich hält und dabei sowohl den Tn. die jeweils besprochene Anweisung per Deixis auf dem Blatt zeigt als auch diese jeweils laut vorliest.

Zeile 19-25: Anschließend zählt STE „die wichtigsten Fragen“ (Z. 19) auf, nämlich jene, die sich auf das beziehen, was die Tn. subjektiv wahrnehmen. Sie sollen sich etwa überlegen „was

persönlich, was spricht Sie an“ (Z. 20). STE reformuliert mit „Was gefällt Ihnen.“ (ebd.). Die Tn. sollen notieren, was sie „entdecken“ (Z. 21), „welche Erinnerungen“ (ebd.) sie haben und „welche Gedanken“ (Z. 22). Sie sollen sich von dem inspirieren lassen, was sie „sehen“ und „spüren“ (Z. 23). Zudem nennt STE die Möglichkeit, darauf zu achten, ob man etwas „bei anderen Bildern wiederfinden“ (Z. 24-25) kann.

Zeile 25-30: Zuletzt fasst STE noch einmal zusammen und verwendet den Imperativ für letzte Anweisungen, bevor die Tn mit der Aufgabe beginnen können. Die erste Imperativ-Anweisung lautet „suchen Sie sich ein Bild aus“ (Z. 25) und die zweite „schreiben Sie zu dem Bild bitte einen kurzen Text“ (Z. 26). Nach einer kurzen Sprechpause reformuliert STE die indirekten Fragen aus der Z. 23 und erläutert noch einmal mittels indirekter Fragen, worüber die Tn. schreiben sollen: „darüber (.) was Sie sehen (.) was Sie spüren (.) ähm was Ihnen wichtig ist“ (Z. 27-28). Schließlich gibt STE noch die Anweisung, dass die Tn. sich überlegen sollen: „was würde, eine Person zu diesem Bild gerne von Ihnen wissen“ (Z. 29).

Synthese

Etwas fällt sofort beim Betrachten dieses Videoausschnitts auf: Die negativen nonverbalen Signale der Tn. Auch STE merkt diesen Aspekt gleich zu Anfang, nachdem sie das Video ohne Ton gesehen hat, an. Sie beschreibt zunächst den Raum, der dunkel sei (IV: 57:12) und das allgemeine Setting der Personen, die allesamt sitzen (IV: 57:13-57:14). Späterhin kommt STE noch einmal auf die Sitzpositionen zu sprechen und sagt, ihre Position unter allen erhöht Sitzenden sei eine „ungewöhnliche Perspektive“ (IV: 1:00:02-1:00:03).

STE schließt aus dem nonverbalen Verhalten und der, in ihren Augen wohl kaum vorhandenen „Motivation“ (IV: 57:17) aller weiterhin: „es ist tiefster Winter, es ist urkalt, es ist urspät und wir sind alle urfertig“ (IV: 57:18-57:23). Der Interviewten fallen verschiedene nonverbale Signale auf, die auf die allgemeine Mattigkeit hinweisen. Sie nennt „das Spielen mit den Haaren“ (IV: 57:36-57:38) der „aktivsten Teilnehmenden“ (IV: 57:32-57:34), das sei „ein Moment, wo sie abdriftet“ (IV: 57:38-57:40). Außerdem fällt STE auf, dass alle „die Hand vor dem Mund“ (IV: 57:53-57:54) haben, was in ihren Augen die „stärkste Geste“ (IV: 57:45) sei, da sie ja eigentlich beisammen seien, um miteinander ein Gespräch zu führen. Und die Tn. „stützen sich auch noch ab“ (IV: 57:56-57:57). Die Hand ist bei allen Tn., so beobachtet STE, die meiste Zeit vor dem Mund, „außer, sie haben kurz was zu sagen“ (IV: 57:51-57:53). Insgesamt, so stellt STE später fest, sei der Videoausschnitt durch „Nicht-Aktivität“ (IV: 1:02:13-1:02:14) gekennzeichnet.

Im Nachhinein ist klar, dass STE versucht, von der Suche nach faktischen Informationen wegzukommen. Sie scheint etwa am Beispiel der fehlenden Information zum Entstehungsort verdeutlichen zu wollen, dass faktische Informationen zum Gemälde nicht gegeben oder nicht von Bedeutung sind. Sie scheint jedoch unsicher in dem Versuch, die Gruppe mit einer Frage in die gewünschte Richtung zu lenken, denn sie setzt zu einer Formulierung an (Sequenz 2, Zeile 6-7) und reformuliert dann aber die Frage (Zeile 8). Sie fragt, was man also dort schreiben könne. Die Frage ist nicht eindeutig und es bleibt offen, worauf STE mit dieser Frage hinaus will. Dementsprechend tapen die Tn. weiterhin im Dunkeln und das Ganze mutet wie Rätselraten an.

In Sequenz 2, Zeile 6-7 sucht STE nach der richtigen Reformulierung einer Anweisung, was der langgezogene I-Vokal in „wi:r“ und die anschließende Sprechpause (Z. 7) belegen und auch die Tatsache, dass sie zunächst die Frage mit „wie“ (Z. 6) beginnt und dann letztlich aber mit „was“ (Z. 8) realisiert, zeugt von einem stattfindenden Prozess der Formulierungsfindung und von Unsicherheit bzgl. der Art und Weise, die Aufgabenstellung zu vermitteln.

Auffallend ist die wiederholte Verwendung des Konjunktivs in Sequenz 2, Zeile 19 und 8 und die Zeilen 9, 23 in Sequenz 1. Mit besseren Deutschkenntnissen wäre es für die Tn. wohl einfacher, zu verstehen, dass STE auf hypothetische Geschichten zu den Gemälden der Ausstellungen abzielt. Da die anfängliche Anweisung (Sequenz 1, Zeile 1-7) aber offenbar nicht verstanden bzw. nicht mit genügend Nachdruck vermittelt wurde, entwickelt sich das Gespräch zu einem Frage-Antwort-Spiel, bei dem nur STE die richtige Antwort weiß. Fraglich bleibt, weshalb STE die eingangs gegebene Anweisung nicht noch einmal für alle verständlich wiederholt bzw. was sie mit ihrer Vorgehensweise bezwecken will.

Es fällt STE im Interview auf, dass die Redeanteile großteils bei ihr liegen (IV: 59:08-59:11). Weiterhin fällt ihr auf, dass sich ihr Blickverhalten von dem in den anderen Videoausschnitten unterscheidet, es ist hier „wenig direkt“ (IV: 59:15-59:16) und STE vermutet, dass sie auch „weniger direkt [...] zum Gespräch“ (IV: 59:20-59:22) einlädt. Als Grund für dieses Verhalten nimmt STE ganz richtig an, dass sie gerade dabei ist, eine Arbeitsanweisung zu erläutern. STE stellt fest, dass sie einen deiktischen Illustrator verwendet, woraufhin „zum Gemälde sich alle Körper drehen“ (IV: 59:41-59:43), jedoch habe offensichtlich niemand „genügend Motivation“ (IV: 59:46), um aufzustehen und sich zum Gemälde hin zu bewegen. Die Interviewte führt einen weiteren möglichen Grund dafür an, dass sich die Gruppe nicht von den Couchen wegbewegt: Möglicherweise wollten sie „die Couch nicht aufgeben“ (IV: 1:00:04-1:00:05), weil sehr viele Museumsbesucher unterwegs waren. STE schließt aus dem Gesehenen, „ein bisschen Aktivität hätte nicht geschadet“ (IV: 1:00:10-1:00:12).

In dieser Unterrichtssituation spielen deiktische Illustratoren eine gewichtige Rolle. Das erste Standbild (vgl. Standbild 25), das ich STE vorlege, zeigt sie, wie sie einen deiktischen Illustrator Richtung Museumswand verwendet. Aus Sicht der Interviewten ist der Illustrator „ein diffuser Zeigegestus“ (IV: 1:01:54-1:01:56), er „bietet irgendwas an, wie auf einem Tablett“ (IV: 1:02:00-1:02:03) und weiterhin geht STE davon aus, „dass es hier grad um mehrere [Bilder] geht“ (IV: 1:02:08-1:02:10), die sie den Tn. präsentiert. Dann beurteilt STE ihren Gesichtsausdruck und findet, dass sie diese Präsentation nicht mit „sehr viel Nachdruck“ (IV: 1:02:38-1:02:39) gestaltet, sondern eher nach dem Motto: „Naja, da wär halt was, wenn’s wen interessiert“ (1:02:42-1:02:45). Das zweite Bild veranlasst STE dazu, etwas weiter auszuholen. Hier fällt ihr wieder bei einem Tn. die Hand vor dem Mund auf, auch im Bild ist eine zweite Tn., welche „die Hände ineinander, fast schon knetet“ (IV: 1:02:55-1:02:57). STE erinnert sich an eine andere Situation, in der sich eine Tn. streckt und erläutert: „Das ist immer sowas, wo man sagt [...]: Wenn’s schon wirklich mühsam ist, dann fängt man an, sich mit dem eigenen Körper und dem Unwohlsein [...] aktiv zu beschäftigen“ (IV: 1:03:58-1:04:09).

E. Schluss

Im Rückblick wird mir bewusst, welch langen Weg ich seit Dezember gegangen bin, um an diesem Punkt angelangt zu sein: Alles begann mit einem sehr vagen, sehr breiten Interesse am DaF/Z-Unterricht im Kontext Museum. Großer Dank gilt meiner Betreuerin der Abschlussarbeit, Dr. Karen Schramm, die mich auf den richtigen Weg brachte und mich mit LALI in Verbindung setzte. Dort traf ich mit Veronika Hackl und Julia Danzinger auf sehr hilfsbereite Projektmitarbeiterinnen, die mir sehr bald Aufgaben innerhalb des Projekts zuwiesen, die auch im Rahmen meiner Masterarbeit sinnvoll waren. Sukzessive kristallisierte sich ein konkretes Forschungsinteresse heraus, interessant war für mich vor allem das Feld der nonverbalen Kommunikation. Zudem fand ich den Gedanken spannend, nonverbale Aspekte zu untersuchen und die Untersuchungsergebnisse im Anschluss für Lehrerfortbildungen nutzbar zu machen. So kam es, dass ich letztlich auch meine Forschung in dieser Richtung weiterverfolgte.

Bei der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der nonverbalen Kommunikation erwuchs ein großes Interesse an der Beobachtung und Analyse nonverbalen Verhaltens in mir. Zugleich hatte ich das Privileg, aktiv an einem EU-geförderten Projekt mitzuwirken und ich lernte in dieser Zeit sehr viel über die Vorteile und die Schwierigkeiten

bei Arbeitsabläufen in größeren Arbeitsgemeinschaften. Ebenso lernte ich viel Neues über Video- und Gesprächsanalyse durch die Zusammenarbeit mit LALI, vieles davon ließ ich in meine Arbeit einfließen.

Entstanden ist eine Arbeit, die auf der Mikroebene mit zwei Videos arbeitet, die in einem recht untypischen Lernumfeld gedreht wurden. Ich hatte Glück, mit Stephanie Sentall eine sehr reflektierte und hellsichtige Lehrerin und Kunstvermittlerin anzutreffen, die mir im Interview wichtige Erkenntnisse für die Analyse lieferte. Obschon sie zu Beginn des Gesprächs skeptisch wirkte, schien sie bald Gefallen daran zu finden, die einzelnen Sequenzen und Bilder zu kommentieren und zu analysieren. Zwar war es ihr nicht mehr möglich, sich in die Situationen hineinzusetzen, ihre Beschreibungen waren aber oft treffend, manches Mal lieferte sie mir auch völlig neue Einsichten. Etwa beschreibt sie selbstbezogene Bewegungen in einer Situation als möglichen Ausdruck von Unwohlsein. Sehr interessant sind auch ihre Reflexionen darüber, wie sich eine Unterrichtssituation hätte besser gestalten lassen.

Insofern ist das Interview gut gelungen, da wie gewünscht sehr viel Introspektion ermöglicht wurde und somit eine zusätzliche Sicht auf die Daten gewonnen werden konnte. Im Rahmen dieser Arbeit konnte mit dem recht kleinen, aber sehr gehaltvollen Datensatz trotzdem nur in Teilen gearbeitet werden. Es lässt sich sagen, dass die Methode der videographischen Unterrichtsbeobachtung und anschließenden Auswertung durchaus sinnvoll und gewinnbringend sein kann; eine weitere Perspektive aus dem Untersuchungsfeld, die zusätzliche Erkenntnisse und Einblicke liefert, ist jedoch unersetzlich. Mittels dieser Methode lassen sich Unterrichtsinteraktionen sehr detailliert beobachten und analysieren und es lassen sich für ein verbessertes nonverbales Verhalten der Lehrpersonen Schlüsse ziehen.

Ich denke wohl, dass daher die hier erprobte Methode auch im Rahmen der Lehrerfortbildung angewandt werden kann: Unterricht kann videographisch dokumentiert, das Datenmaterial ausgewertet, sequenziert und transkribiert werden und ausgewählte Sequenzen können zusammen mit den Lehrern im Interview behandelt werden. Es kann sinnvoll sein, ein Interview in kurzem Abstand nach dem Unterricht durchzuführen, sodass die Retrospektion der Lehrenden untersucht werden kann. In Zukunft wird die Videoanalyse wohl eine größere Rolle in der Unterrichtsbeobachtung und -evaluierung spielen. Sie sollte aber nicht als Mittel der institutionalisierten Kontrolle des Lehrkörpers eingesetzt werden, sondern bsw. zu einem reflektierteren und bewussteren Umgang mit nonverbaler Kommunikation anregen.

In dieser Arbeit habe ich ausführlich dargelegt, welchen Stellenwert die nonverbale Kommunikation im Unterricht und insbesondere im DaF/Z-Unterricht einnimmt. Die nonverbale Kommunikation ist eines der wichtigsten Mittel im Repertoire eines Fremdsprachenlehrers, das er auch bewusst und reflektiert einsetzen können sollte, um eine Fremdsprache anschaulich zu vermitteln. Mit der vorliegenden Arbeit habe ich gezeigt, dass

das eindringliche Beobachten der eigenen nonverbalen Kommunikation befremdlich sein kann, selbst wenn man, wie im Fall von Stephanie Sentall, damit schon einige Erfahrung hat. Es zeigt sich aber auch, welches Potenzial darin steckt, denn es lassen sich neue Dinge über das eigene nonverbale Verhalten erfahren, in vorliegendem Fall waren es bsw. die Augen, die der Lehrerin aufgefallen waren, da sie diese in der Aufnahme mehr als einmal beim Sprechen aufreißt.

Um nonverbale Signale zu unterscheiden, die in den speziellen Unterrichtssituationen, die für LALI gefilmt wurden, sinnvoll sind oder nicht, bedarf es wohl einer längeren Studie, die sich noch intensiver mit den Reaktionen der Tn. befasst. Auch im Interview kamen die Wirkweisen der nonverbalen Signale der Lehrerin kaum zur Sprache. Es wäre sicherlich interessant, die Sprecherwechsel mehr in den Fokus zu nehmen und anhand vom Blickverhalten zu versuchen, Rückschlüsse auf (nicht) funktionierende nonverbale Vermittlung von Inhalten oder Emotionen zu untersuchen.

F. Abkürzungsverzeichnis

Jh.	Jahrhundert
Abb.	Abbildung
Ders.	derselbe
dies.	Dieselbe(n)
z. B.	zum Beispiel
IO 4	Intellectual Output 4
bsw.	beispielsweise
DaF/DaZ	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Vgl.	vergleiche
Ebd.	Ebenda
Bzw.	Beziehungsweise
u. a.	Unter anderem
d. h.	Das heißt
et al.	Et alii
LALI	Language and Literacy
o.S.	ohne Seite
sog.	Sogenannten
Tn.	Teilnehmer/Teilnehmerin
evt.	eventuell

G. Quellenverzeichnis

- Acharya, Swati; Avdic, Emina; Hänsch-Hervieux, Verena; Welke, Tina (u.a.) (Hg.) (2015): Kultur, Literatur, Landeskunde. Bozen: Bozen-Bolzano University Press (IDT 2013, 3.1).
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Schmidt-Bernhardt, Angela; Stork, Antje; Storozenko, Victoria (2016): „Unsere Generation sollte sich nicht mehr durch das Thema des Zweiten Weltkriegs belastet bzw. schuldig fühlen“: Das Museum des Warschauer Aufstands als Ort interkulturellen Lernens. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21 (2).
- Aguado, Karin; Schramm, Karen; Vollmer, Helmut Johannes (Hg.) (2010): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprachen. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 47–56.
- Al Masri-Gutternig, Nadja; Reitstätter, Luise (Hg.) (2017): Einfache Sprache. Sag es einfach. Sag es laut! Salzburg: Salzburg Museum.
- Alumniportal Deutschland (2012): Das Online-Museum ist immer geöffnet. o. O. Online verfügbar unter <https://www.alumniportal-deutschland.org/deutsche-sprache/deutsch-auf-die-schnelle/online-deutsch-lernen-uebungen-museum/>, zuletzt geprüft am 30.04.2019.
- Apeltauer, Ernst (1995): Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation. In: Heinz Rosenbusch und Otto Schober (Hg.): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 100–165.
- Argyle, Michael (1972): Soziale Interaktion. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Argyle, Michael (2013): Körpersprache & Kommunikation. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Assmann, Jan (1999): Kollektives und kulturelles Gedächtnis. In: Ulrich Borsdorf und Heinrich Theodor Grütter (Hg.): Orte der Erinnerung. Denkmal, Gedenkstätte, Museum. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag, S. 13–32.
- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Baur, Rupprecht; Grzybek, Peter (1984): Zur Rolle nonverbaler Kommunikationsmittel im Fremdsprachenunterricht. In: *Zielsprache Deutsch* (2), S. 28–40.
- Baur, Rupprecht; Okońska, Dorota (2015): Sprache durch Kunst als Chance im europäischen Kontext. In: *Konin Language Studies* 2, S. 139–158.
- Behme-Gissel, Helma (1997): ‘Aller Anfang ist schwer ...’ Doch was erleichtert den Kursanfang? : Eine sprachpädagogische Unterrichtsstudie. In: *Zielsprache Deutsch* 28, S. 122–138.
- Belvedere (o. J.): Deutsch im Museum. Wien. Online verfügbar unter <https://www.belvedere.at/kunstvermittlung?type=SCH&location=1512138643924&fid=1445339562278>, zuletzt geprüft am 01.05.2018.
- Benesch, Evelyn (2019): Faszination Japan. www.kunstforumwien.at. Online verfügbar unter <https://www.kunstforumwien.at/de/ausstellungen/hauptausstellungen/258/faszination-japan>, zuletzt geprüft am 07.04.2019.

- Bergner, Brit (2006): Die Rolle form- und bewegungsabbildender Gesten bei der rezeptiven Aneignung von Vokabular aus einem action song durch acht- bis zehnjährige Grundschüler unter Berücksichtigung innerer und äußerer Faktoren. Universität Erfurt: Dissertation.
- Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hg.) (2014): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag.
- Bildung & Vermittlung museen basel (2014): Didaktische Materialien für jeden Deutschkurs. Basel. Online verfügbar unter <http://museenbasel.ch/de/deutschlernenimmuseum2.php>, zuletzt geprüft am 30.04.2019.
- Birdwhistell, Ray (1971): Kinesics and context. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich.
- Borsdorf, Ulrich; Grütter, Heinrich Theodor (Hg.) (1999): Orte der Erinnerung. Denkmal, Gedenkstätte, Museum. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Huma- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse - Verständigung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bulwer, John (1644): Chirologia or the naturall language of the hand. Chironomia or the art of manuall rhetoricke. London: The Harper.
- Campbell, Donald; Fiske, Donald (1959): Convergent and discriminant Validation by the Multi Multitrait-Multimethod Matrix. In: *Psychological Bulletin* 56, S. 81–105.
- Cerri, Chiara (2015): 'Raum' - Mehrperspektivischer Zugang zu einem vermeintlich eindimensionalen Begriff. In: Chiara Cerri und Sabine Jentgens (Hg.): Raumwahrnehmungen, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33–51.
- Cerri, Chiara; Jentgens, Sabine (Hg.) (2015): Raumwahrnehmungen, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Chen, Eva (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden - Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag, S. 261–277.
- Cienki, Alan; Bos, Ard-Jan (2011): Inhibiting gesture reduces the amount of spatial metaphors in speech. In: Carolin Kirchhof (Hg.): Proceedings of GESPIN2011: Gesture and speech in interaction. o. O.: o. V., o. S.
- Collett, Peter (1996): Der Europäer als solcher...ist unterschiedlich. Düsseldorf: ECON-Taschenbuch-Verlag.
- Condon, William; Ogston, W. D. (1967): Segmentation of behaviour. In: *Journal of Psychiatric Research* (5), S. 221–235.
- Corson, Samuel; O'Leary Corson, Elizabeth; Alexander, Joyce (Hg.) (1980): Ethology and nonverbal communication in mental health. Oxford: Pergamon.
- Creswell, John (1994): Research design. Qualitative and quantitative approaches. London: Sage Publications.
- Darwin, Charles (Hg.) (1899): Ch. Darwin's gesammelte Werke. 2. Aufl. Stuttgart: Schweizerbart.

Darwin, Charles (1899): Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren. In: Charles Darwin (Hg.): Ch. Darwin's gesammelte Werke, Bd. 7. 2. Aufl. Stuttgart: Schweizerbart.

Denzin, Norman (1978): The Research Act. New York: McGraw-Hill.

Diehm, Isabell; Stošić, Patricia (2016): Migration und informelles Lernen. In: Marius Harring, Matthias Witte und Timo Burger (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 533–545.

Dirim, İnci; Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.) (2012): Theorie und Praxis. Schwerpunkt: Körper, Klang, Rhythmus. Wien: Praesens Verlag.

Dorner, Magdalena Irene (2012): "Ich kann eine Holz schleichen." "Sandra schleicht den Hund ..." Deutsch bewegt: vorstellen - darstellen - verstehen; von statischen Erzählungen hin zu mehr Dynamik. In: İnci Dirim, Hans-Jürgen Krumm, Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.): Theorie und Praxis. Schwerpunkt: Körper, Klang, Rhythmus. Wien: Praesens Verlag, S. 143–155.

Efron, David (1941/1972): Gesture, race and culture. New York: The Hague: Mouton.

Ekman, Paul; Friesen, Wallace (1969): The repertoire of nonverbal behavior - Categories, origins, usage and coding. In: *Semiotica* 1, S. 49–98.

Ekman, Paul; Oster, Harriet (1979): Facial expressions of emotion. In: *Annual Review of Psychology* 30, S. 527–554.

Ellgring, Heiner (1995): Nonverbale Kommunikation. In: Heinz Rosenbusch und Otto Schober (Hg.): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–53.

Eßer, Ruth (2007): Körpersprache in Babylon. In: Ruth Eßer und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... München: Iudicium, S. 320–332.

Eßer, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2007): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... München: Iudicium.

Frey, S.; Jorns, U.; Daw, W. (1980): A systematic description and analysis of nonverbal interaction between doctors and patients in a psychiatric interview. In: Samuel. Corson, Elizabeth O'Leary Corson und Joyce Alexander (Hg.): Ethology and nonverbal communication in mental health. Oxford: Pergamon, S. 231–258.

Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 371–395.

Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.

Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Forschung. In: Christel Hopf und Elmar Weingarten (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 91–111.

Grzybek, Peter (1983): Neurolinguistik und Fremdsprachenerwerb. In: *Linguistische Berichte* (70), o. S.

Gudjons, Herbert (2011): Frontalunterricht neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hall, Edward T. (1968): Proxemics. In: *Current Anthropology* 9, S. 83–108.

- Handbuch Informelles Lernen (Hg.) (2016): Rohs, Matthias. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Harring, Marius; Witte, Matthias; Burger, Timo (Hg.) (2016): Handbuch informelles Lernen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henne, Helmut; Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Historisches Völkerkundemuseum (2017): Deutsch lernen im Museum. St. Gallen. Online verfügbar unter <https://hvmsg.ch/vermittlung.php>, zuletzt geprüft am 30.04.2019.
- Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hg.) (1979): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hugener, Isabelle; Rakoczy, Katrin; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2006): Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In: Sibylle Rahm, Ingelore Mammes und Michael Schratz (Hg.): Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studienverlag, S. 41–53.
- Hutchby, I.; Wooffitt, R. (1998): Conversation Analysis: Principles, practices and applications. Cambridge: Polity Press.
- Jacobs, Jennifer; Kawanaka, Takako; Stigler, James (1999): Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. In: *International Journal of Education Research* (31), S. 717–724.
- Jarvella, R.; Klein, W. (Hg.) (1982): Speech, Place and Action. Studies in deixis and related topics. Chichester: John Wiley.
- Kalverkämper, Hartwig (1995): Kulturelle erkennen, lehren und lernen. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* (24), S. 138–181.
- Kendon, Adam (1967): Some functions of gaze direction in social interaction. In: *Acta Psychologica* 26, S. 22–63.
- Kendon, Adam (1972): Some relationships between body motion and speech. In: Aron Siegman und Benjamin Poe (Hg.): Studies in Dyadic Communication. Elmsford: Pergamon Press, S. 177–210.
- Kirchhof, Carolin (Hg.) (2011): Proceedings of GESPIN2011: Gesture and speech in interaction. o. O.: o. V.
- Knoblauch, Hubert; Schnettler, Bernt; Raab, Jürgen; Soeffner, Hans-Georg (Hg.) (2006): Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kolb, Elisabeth (2016): Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.) (2004): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck: Studienverlag (Schwerpunkt: Konflikt und Kultur im Unterricht, 8).
- Kuckartz, Udo (2003): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative

Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 569–595.

Kuhl, Patricia; Liu, Huei-Mei; Tsao, Feng-Ming (2003): Foreign-language experience in infancy: Effects of Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* (100), S. 9096–9101.

Kuznetzova, Olga (2000): Mezkul'turnaja kommunikacija v praktike prepodavanija russkogo jazyka finskim ucascimsja. PhD Dissertation, Sankt Petersburg.

Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend (2009): *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.

lali-project.eu: Language And Literacy Learning Through Art. Online verfügbar unter <http://www.lali-project.eu/>, zuletzt geprüft am 20.02.2019.

Lay, Tristan (2014): Kunstbilder im DaF-/DaZ-Unterricht - Die Porträts des Malers Gerhard Richter und seiner Kinder betty, Ella und Moritz. In: Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 279–294.

Lehmann, Winfried (1981): *Linguistische Theorien der Moderne*. Bern: Peter Lang.

Lorenz, Konrad (1965): *Über tierisches und menschliches Verhalten*. München: Piper (1).

Lotz, Miriam; Gabriel, Katrin; Lipowsky, Frank (2013): Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (3), 357–380.

Lueger, Manfred (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung*. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Macedonia, Manuela; Müller, Karsten; Friederici, Angela (2010): The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. In: *Human Brain Mapping* (32), S. 952–998.

Marx, Carola (2004): Kunst als Schlüssel zur Fremdkultur? Interkulturelles Lernen mit Kunstwerken im DaF-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studienverlag (Schwerpunkt: Konflikt und Kultur im Unterricht, 8), S. 161–171.

Massoudi, Gerlinde (o. J.): Deutsch lernen im Museum. Goethe Institut Georgien. o. O. Online verfügbar unter <https://www.goethe.de/ins/ge/de/spr/eng/dlim.html>, zuletzt geprüft am 14.04.2019.

Matsumoto, David; Frank, Mark; Wang, Hyi Sung (2013): *Nonverbal Communication. Science and Applications*. London, Los Angeles, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung (Online)*. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>, zuletzt geprüft am 18.06.2019.

McNeill, David (1981): Action, Thought and Language. In: *Cognition* 10 (1-3), S. 201–208.

McNeill, David; Levy, Elena (1982): Conceptual Representations in Language Activity and Gesture. In: R. Jarvella und W. Klein (Hg.): *Speech, Place and Action. Studies in deixis and related topics*. Chichester: John Wiley, S. 271–295.

Mehrabian, Albert (1972): *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Belmont: Wadsworth.

- Merton, Robert; Kendall, Patricia (1979): Das fokussierte Interview. In: Christel Hopf und Elmar Weingarten (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171–204.
- Miles, Matthew; Huberman, Michael (1994): *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Mondada, Lorenza (2006): Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. In: Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab und Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 51–67.
- Muckel, Petra (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: *Historical Social Research* 19, S. 211–231. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288620>.
- Museumsbund Österreich (o. J.): Sprachpartner. Graz. Online verfügbar unter <http://www.sprachpartner.at/>, zuletzt geprüft am 01.05.2019.
- Mutta, Maarit; Peltonen, Pauliina; Lefebvre, Augustin; Nyikos, Julia; Hackl, Veronika; Varhegyi, Veronika (2019): Language and Literacy Learning through Art. Methodological and theoretical background and curriculum. [www.lali-project.eu](http://www.lali-project.eu/wp-content/uploads/2018/04/LALI_methodological-curriculum.pdf). Online verfügbar unter http://www.lali-project.eu/wp-content/uploads/2018/04/LALI_methodological-curriculum.pdf.
- Otto, Gunter (1998): *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Pedrotti, Gianluca (2017): *Diktatur der Rhetorik oder Rhetorik der Diktatur*. Berlin: Franck & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Piontek, Susanna (1995): Die andere Seite der Medaille. Nonverbales Verhalten im Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 32 (3), S. 138–146.
- Putjata, Galina (2014): Wenn Hände eine neue Sprache lernen. Gestikerwerb bei französisch-, spanisch- und russisch-sprachigen Deutsch-L2-Lernern. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Raab, Jürgen; Tänzler, Dirk (2006): Video Hermeneutics. In: Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab und Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Video Analysis: Methodology and Methods*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 85–97.
- Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore; Schratz, Michael (Hg.) (2006): *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck: Studienverlag.
- Reutlinger, Christian (2009): Erziehungswissenschaft. In: Stephan Günzel (Hg.): *Raumwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93–108.
- Rheinisches Landesmuseum Trier (o. J.): *Deutsch als Fremdsprache im Museum*. Trier. Online verfügbar unter <http://www.landesmuseum-trier.de/de/home/fuehrungen-paedagogik/deutsch-lernen-im-museum-willkommenskultur.html>.
- Rohs, Matthias (2016): Genese informellen Lernens. In: *Handbuch Informelles Lernen* (Hg.): Rohs, Matthias. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3–38.
- Roll, Heike; Baur, Rupprecht; Okonska, Dorota; Schäfer, Andrea (2017): *Sprache durch Kunst*. Münster: Waxmann Verlag.
- Rosenbusch, Heinz; Schober, Otto (Hg.) (1995): *Körpersprache in der schulischen Erziehung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenthal, Robert (1973): On the social psychology of the self-fulfilling prophecy. Further evidence for pygmalion effects and their mediating mechanisms. In: *Social Psychology* 53, S. 1–28.
- Schaffhauser-List, Gudrun (2017): Bitte, was ist ein "Dab"? *Kleine Zeitung*. www.kleinezeitung.at. Online verfügbar unter www.kleinezeitung.at

https://www.kleinezeitung.at/international/panorama/5213091/Laessige-Geste_Bitte-was-ist-ein-Dab, zuletzt geprüft am 21.06.2019.

Schefflen, Albert (1973): *Communicational structure. Analysis of a psychotherapy transaction*. Bloomington: Indiana University Press.

Scherer, Klaus (1977): Die Funktionen des nonverbalen Verhaltens im Gespräch. In: Dirk Wegener (Hg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske, S. 275–297.

Scherer, Klaus (1982): *Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens*. Weinheim: Beltz.

Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im Fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–17.

Schiffler, Ludger (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung - Visualisierung - Entspannung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte. Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? In: *Profile 2*, S. 11–26.

Schmidt, Christiane (2003): "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Pregel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 544–568.

Schmidt, Claudia (2010): Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 858–866.

Schramm, Karen; Aguado, Karin (2010): Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. In: Karin Aguado, Karen Schramm und Helmut Johannes Vollmer (Hg.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 185–214.

Schröder-Lenzen, Agi (2003): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Pregel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 107–117.

Schwan, Stephan (2016): Informelles Lernen im Museum und Science Center. In: *Handbuch Informelles Lernen* (Hg.): Rohs, Matthias. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 379–395.

Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç; Riemer, Claudia (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprachen. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Siegmán, Aron; Poe, Benjamin (Hg.) (1972): *Studies in Dyadic Communication*. Elmsford: Pergamon Press.

Sprung, Annette (2013): *Integration und Partizipation*. erwachsenenbildung.at. Online verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/integration.php>, zuletzt geprüft am 15.04.2019.

Stöver-Blahak, Anke (2012): Leibhaftiges Sprechen und Vortragen im universitären Kontext. Methoden der Ästhetischen Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: İnci Dirim, Hans-Jürgen Krumm, Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger

(Hg.): Theorie und Praxis. Schwerpunkt: Körper, Klang, Rhythmus. Wien: Praesens Verlag, S. 107–119.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Ground Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/PVU.

Timpner, Claudia; Eckert, Ruth (2016): Körpersprache in der schulischen Kommunikation. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Tinbergen, Nikolaas (1952): Instinktlehre. Berlin: Parey.

Tiroler Landesmuseen (o. J.). Innsbruck. Online verfügbar unter <http://www.tiroler-landesmuseen.at/page.cfm?vpath=programm/fuehrungenworkshops/gruppen-neu&genericpageid=9380>, zuletzt geprüft am 01.05.2019.

Universalmuseum Joanneum (2018): Museum als Sprachlabor. Graz. Online verfügbar unter <https://www.museum-joanneum.at/inklusion-partizipation/projekte/museum-als-sprachlabor>, zuletzt geprüft am 30.04.2019.

Universität Duisburg-Essen (2018): Sprache durch Kunst. Online verfügbar unter <https://www.uni-due.de/daz-daf/sprachedurchkunst>, zuletzt aktualisiert am 05.06.2018.

Vitlin, Z. L.: Paralinguistische Mittel im Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 24, S. 36–44.

Voigt, Jörg (2003): Unterrichtsbeobachtung. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 785–794.

Volkskundemuseum Wien (o. J.): Deutsch als Zweitsprache. Wien. Online verfügbar unter https://www.volkskundemuseum.at/deutsch_als_zweitsprache, zuletzt geprüft am 30.04.2019.

Voloshchuk, Olena; Griebhaber, Wilhelm (2010): Videographie und Transkriptionsverfahren: "Erwerb des Englischen als L3". In: Karin Aguado, Karen Schramm und Helmut Johannes Vollmer (Hg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 215–229.

Wagner-Willi, Monika (2006): Multidimensional Analysis of Video-Data. In: Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab und Hans-Georg Soeffner (Hg.): Video Analysis: Methodology and Methods. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 143–153.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet; Jackson, Don (1971): Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.

Webb, Eugene; Campbell, Donald; Schwartz, Richard (1966): Unobtrusive Measures. Nonreactive Research in the Social Sciences. Chicago: Sage Publications.

Wegener, Dirk (Hg.) (1977): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.

Zakirova, Lilia (2015): Deutsch lernen im Museum. In: Swati Acharya, Emina Avdic, Verena Hänsch-Hervieux und Tina (u.a.) Welke (Hg.): Kultur, Literatur, Landeskunde. Bozen: Bozen-Bolzano University Press (IDT 2013, 3.1), S. 57–67.