
Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos

Alexander Gröschner

Im Aufsatz wird vor dem Hintergrund zentraler Befunde aktueller Videostudien für eine Erweiterung der Perspektiven in der empirischen Bildungsforschung plädiert. Dabei handelt es sich um die Einbeziehung nonverbaler Kommunikation in Untersuchungen schulischer Lehr- und Lernprozesse. Im Anschluss an pragmatistische Ansätze zur Beachtung des Körpers als Kommunikationsmedium wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Videografie zur Erforschung nonverbaler Kommunikationsprozesse im Unterricht zukünftig leisten kann.

1. Einleitung

Zu einer Schwerpunktausgabe mit dem Titel „Technologie verändert Bildungsforschung“ einen Beitrag mit der Thematik Körpersprache bzw. nonverbaler Kommunikation allgemein einzureichen, erscheint zunächst ungewöhnlich, ist es doch einsichtiger, sich vielmehr mit digitalen Medien als mit dem Körper und die durch ihn getragenen Kommunikationsprozesse interpersoneller Wahrnehmungen und Wechselwirkungen zu beschäftigen. Nicht genug dessen, lenkt der vorliegende Beitrag neben dem Kommunikationsmedium „Körper“ den Fokus auf das Medium „Video“, das nun ebenso nicht als neue, technische Innovation bezeichnet werden kann und zudem bereits seit den 1970er Jahren in der Lehre und Forschung zum Einsatz kommt (vgl. Meyer 1993; Ulrich & Buck 1993). Ungleich dieses ersten Eindrucks möchte ich im Folgenden zeigen, dass beide „Medien“ – in einem breiten pragmatistischen Verständnis des Begriffes als „technische Verbreitungsmedien“ (Sandbothe 2003, 189) – einen wichtigen Beitrag für eine kommunikationsorientierte Bildungsforschung im Zeitalter der Technologisierung leisten können. Dabei möchte ich insbesondere der Frage nachgehen, inwiefern es sinnvoll ist, zukünftig umfangreiche Analysen zu nonverbalen Kommunikations- und Interaktionprozessen im Klassenraum mithilfe von Unterrichtsvideos durchzuführen. Dazu werde ich in drei Schritten vorgehen:

- Zunächst werden in einem *ersten* Schritt solche zentralen Befunde aus aktuellen, videobasierten Studien der Unterrichtsforschung dargestellt, die Hinweise auf Kommunikations- und Interaktionsprozesse liefern.
- In einem *zweiten* Schritt wird mithilfe von pragmatistischen Ansätzen der Körper als bedeutungsvolles „ganzheitliches“ Kommunikationsmedium gekennzeichnet und am Beispiel des Klassenmanagements aufgezeigt, wie bedeutsam eine Beachtung der Wechselwirkung körperbasierter, interpersoneller Kommunikation im Unterricht ist.
- In einem *dritten* Schritt möchte ich die Möglichkeiten der digitalen Videografie als Innovation der Untersuchung nonvokaler nonverbaler Kommunikationsprozesse im Unterricht kennzeichnen und damit Perspektiven für eine *kommunikationsorientierte Bildungsforschung* beleuchten.

Interaktion kann als umfassender Begriff zunächst als „soziales Handeln“ (Kron & Sofos 2003, 60) definiert werden. Kommunikation meint spezifischer „soziales Handeln mittels Symbolen“ (ebd.), wobei die Übermittlung bzw. der Austausch von Bedeutungen zwischen Akteuren wiederum den Kommunikationsprozess darstellt. Damit ist Kommunikation schließlich „Interaktion mittels Symbolen“ (ebd.). Für eine spezifische Untersuchung kommunikativer Prozesse ist es im Folgenden schließlich von Bedeutung, zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation zu unterscheiden. Während verbale Kommunikation sprachlich fokussiert ist, meint nonverbale Kommunikation insbesondere vokale nonverbale Kommunikation (Paralinguistik) sowie Körpersprache. Diese definiert Fast als „jede bewusste oder unbewusste Bewegung eines Körperteils oder des ganzen Körpers, die von einem Menschen dazu benutzt wird, der Außenwelt emotionale Botschaften zu übermitteln“ (Fast 2002, 9).

2. Kommunikation und Interaktion in der videobasierten Unterrichtsforschung: Zentrale Befunde

Für schulische Lehr-Lernprozesse lässt sich feststellen, dass die Lehrperson in einer „stark durchzogenen kommunikativen Situation“ (Combe & Kolbe 2004, 834f.) handelt. Die „Aushandlung von Bedeutung“, wie Combe und Kolbe an gleicher Stelle den Unterricht bezeichnen, ist dabei – so zeigen empirische Befunde der Unterrichtsforschung – vor allem auf verbale Aspekte ausgerichtet, während nonverbalen Gesichtspunkten – bisher – eher wenig Bedeutung, z. B. bei der Auswertung der Lehrer-Schüler-Interaktion (also der Beziehungsebene) beigemessen wird. Diese These wird im Folgenden näher untersucht.

Unter empirischer Unterrichtsforschung versteht man nach Klieme (2006, 765), die „systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen (im Sinne von Lernvoraussetzungen, Lernstrategien und Lernergebnissen unterschiedlicher Art) und Lehrermerkmalen (z. B. pädagogischem Wissen und Expertise, aber auch Persönlichkeitsmerkmalen wie Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit)“. Dabei zählen zu den neueren Grundannahmen der Unterrichtsforschung die folgenden vier Merkmale:

- „Unterricht als sozialer Prozess (...) stellt eine Ko-„Produktion‘ der beteiligten Personen dar.
- Lehrerhandeln (...) erschafft eine Lernumgebung als Raum von Lerngelegenheiten, die von den Beteiligten gemeinsam geformt und im Sinne eines Angebots je individuell genutzt werden.
- Prozesse und Ergebnisse von Unterricht sind durch die jeweiligen Ziele und Inhalte mit geprägt.
- Der institutionelle, soziale und kulturelle Kontext (...) beeinflusst den Unterricht bis in einzelne Interaktionszüge hinein“ (ebd.).

Vor allem die ersten beiden Merkmale sowie teilweise das letztgenannte implizieren auf den ersten Blick durchaus auf Kommunikation und personelle Interaktion hinweisende Kriterien der Unterrichtsforschung. Betrachtet man jedoch die empirischen Befunde einiger aktueller Studien, so entsprechen diese der Vermutung nur teilweise. Die folgenden Ausführungen gehen dem auszugsweise – und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – nach.

Insbesondere in der *videobasierten* Unterrichtsqualitätsforschung (vgl. Helmke et al., im Druck; DESI-Konsortium 2006, 46ff.; Pauli & Reusser 2006; Seidel et al. 2006) wird in aktuellen Ansätzen auf die Identifikation „effektiver“ Merkmale des Unterrichts gezielt, die letztlich dessen Qualität bestimmen. Betrachtet man den „theoretischen Apparat“ (Klieme 2006, 769), der diesen Studien zugrunde liegt – vor allem das vorherrschende Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Fend 1998; Helmke 2004) – so fällt auf, dass Qualität zwar mehrperspektivisch und „multikriterial“ erfasst (vgl. Pauli & Reusser 2006, 774), aber *eher auf verbale Kommunikation als Interaktion* setzt als detailliert *non-verbale Kriterien der Kommunikation* zu analysieren.

Dazu einige Beispiele aus den eben genannten Quellen:

- Betrachtet man zunächst mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht wie bei TIMSS und der am IPN in Kiel durchgeführten Videostudie zum Physikunterricht im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua („Bildungsqualität von Schule“) (vgl. Prenzel & Alolio-Näcke 2006), so fällt im Hinblick auf kommunikationsbezogene Aspekte der Analysen auf, dass z. B. deutscher Mathematikunterricht verbal orientiert ist und mathematische Verfahren anhand von Problemstellungen im „Lehrgespräch“ (dem viel gescholtenen „fragend-entwickelnden Unterricht“) generiert, während in den USA und Japan weniger sprachbezogene „Unterrichtsskripts“ vorzukommen scheinen (vgl. Pauli & Reusser 2006, 777).
- Auch in der zweiten TIMSS-Studie 1999 zeigten sich diese verbalen Analysen, wobei die zuvor noch herausragende Stellung japanischen Unterrichts insgesamt revidiert werden musste. Pauli und Reusser halten grundsätzlich fest: „Beweise waren ebenso selten zu finden wie das Explorieren, Präsentieren und Diskutieren multipler Lösungswege (...)“ (ebd., 782).
- Ähnliche Befunde gehen auch aus der IPN-Videostudie hervor, wobei die Lernbegleitung als ein zentrales Unterrichtsmerkmal im naturwissenschaftlichen Unterricht in Form eines kommunikativen Modellierungsprozesses nur selten zu finden ist. Der lehrerzentrierte Unterricht überwiegt. Verbale Anteile in Form von Lehrer-Schüler-Interaktionen treten in erster Linie durch Klassengespräche auf, in denen die physikalischen Inhalte besprochen werden. Lehrer dominieren dabei zu 80 Prozent die Sprechanteile. Rückmeldungen treten zu 88 Prozent in Form von ja/nein-Äußerungen auf. In 90 Prozent der Fälle dienen Schüleräußerungen als Stichworte für den weiteren Unterrichtsablauf (vgl. Seidel et al. 2006, 805f.). Mit Mehrebenenanalysen konnte gezeigt werden, dass auf Schülerseite jedoch eine aktive verbale Beteiligung am Klassengespräch positive Effekte auf den Lernprozess und die Lernerfolge hat sowie insbesondere offene Formen der Klassengespräche auch diejenigen Schüler von der Lehrperson gleichberechtigt wahrgenommen werden, die wenig bzw. ein niedriges Vorwissen besitzen. Gleichzeitig werden Schüler mit hohem Vorwissen dadurch eher beeinträchtigt, so dass bezüglich der Lernbegleitung ambivalente Effekte zu verzeichnen sind. Kommunikative Führung wie z. B. sehr „enge“ Klassengespräche hatten zudem die Folge, „dass sich Lernende im Verlauf ihres ersten Schuljahres in Physik vermehrt von diesem Schulfach abwandten“ (Seidel et al. 2006, 812).
- „Unterrichtsziele“ als ein Aspekt „guter“ Unterrichtsmerkmale werden so gut wie nie (kommunikativ) expliziert; vielmehr leiten Lehrer Aufgaben verbal an. Auch werden Fehler kaum öffentlich im Klassenraum thematisiert (ebd.).
- Lediglich die Videostudie zum Englischunterricht in DESI offenbart ein differenzierteres Bild auf kommunikationsorientierte Aspekte, jedoch wiederum nur verbaler Art: Dabei wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt mehr als doppelt so lang sprechen (50,5 Prozent) wie ihre Schülerinnen und Schüler (23,5 Prozent). Im Vergleich zur TIMSS-Studie (76 Prozent) sind die Sprechanteile der Lehrer damit im Durchschnitt geringer (68 Prozent) – Schüler kommen demzufolge mehr zu Wort. Interessanterweise unterschätzen Lehrer im Anschluss an ihren videografierten Unterricht ihre Sprechanteile (ca. 51 Prozent)

beträchtlich. Selbst- und Fremdwahrnehmung divergieren daher zum Teil erheblich (vgl. DESI-Konsortium 2006, 47f.).

- Betrachtet man komplexere verbale Kommunikationsabläufe wie Dialoge, so fällt bei DESI auf, dass zumeist ab der dritten so genannten „Station“ nach einer Lehrerfrage (Station 1) und Schülerantwort (Station 2) die Häufigkeit der Dialoge abnimmt. Nur in manchen Fällen gehen Dialoge – mit einzelnen Schülern – weiter. Kurzum: Lehrer haben zumeist das letzte Wort. Nach Schularten hin untersucht wird deutlich, dass in Realschulen die Sprechanteile der Schüler gering, an Gymnasien und in Hauptschulen höher sind. Zudem weist gymnasialer Englischunterricht häufiger Lehrer-Schüler-Dialoge auf (ebd., 50).
- Als Fazit der DESI-Videostudie kann festgehalten werden, dass vor allem grundsätzlich eine effiziente Klassenführung sowie die Prozessqualität des Unterrichts aus Schülersicht (positive Fehlerkultur, lernförderliches Klima, hohe Motivierungsqualität und ausgeprägte Verständlichkeit der Lehreräußerungen) entscheidende Gütekriterien für wirksamen Unterricht darstellen (ebd., 52).

Aus den empirischen Befunden geht deutlich hervor, dass kommunikationsorientierte Aspekte videobasierter Unterrichtsforschung vor allem verbale Analysen integrieren, jedoch nonverbal-kommunikative Befunde – bisher – nicht vorliegen. Die der Unterrichtsforschung theoretisch zugrunde liegenden Angebots-Nutzungs-Modelle schulischen Lernens sollten daher meines Erachtens erweitert werden und somit der videografische „Blick“ re-konzeptualisiert werden. Schließlich wird bereits die Rolle motivational-affektiver, sozialer und fächerübergreifender Fähigkeiten beim Lernen betont (vgl. Weinert 2001). Allerdings greifen die empirischen Befunde bislang zu kurz: aus pragmatistischer Perspektive sollten vielmehr – so wird im nächsten Kapitel gezeigt – Formen des *kommunikativen Settings* der Lehrenden und Lernenden berücksichtigt werden, die Unterricht u. a. als notwendigen, *selbstreflektierten Lernort* pragmatistischer „Medienkompetenz“ (vgl. Gröschner 2005; Sandbothe 2002) bzw. „body consciousness“ (Shusterman 2008) und damit als Relais zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen betrachten.

Darüber hinaus scheint die Frage erlaubt, warum Videostudien noch nicht intensiver als bisher in der Lehrerausbildung als Interventions-Vignetten (Oser 2007) für weitere kompetenzorientierte Analysen und zur Erschließung subjektiver Theorien professionellen Lehrerhandelns verwendet werden, wie dies u. a. von Seidel et al. (2006, 816) anhand des „LUV“-Ansatzes (Lernen aus Unterrichtsvideos) beschrieben wird. Dahingehend erscheint Videografie als ein fruchtbares Werkzeug zur *Erkundung professionellen Lehrerhandelns im Interagieren mit Schülern oder Mitstudierenden*. So ließen sich z. B. auch Praxisphasen im Lehramtsstudium auf vielfältige Weise mithilfe derartiger Instrumente reflektieren und könnten umfassende Feedbacks Studierenden eine Hilfestellung beim Erwerb von *persönlichkeitsorientierten* Schlüsselqualifikationen wie z. B. Körperhaltung, Auftreten vor der Klasse etc. bieten (Argyle 2005, 131ff.). Eigene Erfahrungen aus Seminarveranstaltungen an der Universität zeigen, dass fallanalytische Rekonstruktionen mithilfe von Videografie ein reichhaltiges Analysefeld für die Reflexion individueller Erfahrungen von Unterricht bilden.

In einer der wenigen aktuellen Studien dazu in der ersten Ausbildungsphase konnte Košinár ebenfalls zeigen, dass körperbasierte Selbstregulation durch expandierte Körperhaltung ein wichtiges Instrument für die Stressprävention bei Lehramtsstudierenden darstellen kann sowie die Fähigkeit zur individuellen, situativen Selbststärkung positiv unterstützt (Košinár 2007, 247ff.).

Wenngleich vor allem in der zweiten Ausbildungsphase, dem Vorbereitungsdienst, der „Videospiegel“ als Reflexionsinstrument der Selbstbeobachtung (Dorlöchter et al. 2005) bzw. Fremdbeobachtung (vgl. Mühlhausen 2005) mit einigem Erfolg zum Einsatz kommt, so erscheint doch aus Forschungsperspektive die Analyse *selbstreflektierter* Kommunikation noch nicht erschöpft. Ein Grund hierfür ist auch in dem – bisher – unberücksichtigten Untersuchungsgegenstand der Unterrichtsforschung zu vermuten: der videobasierten Analyse nonverbaler Kommunikation. Der folgende Abschnitt fokussiert als Fundament einer solchen eine weitreichende Revalidierung des Körpers in der empirischen Bildungsforschung und plädiert aus pragmatistischer Sichtweise, die kognitiv-mentale und affektiv-physische Elemente integriert, für eine Re-Analyse des diesbezüglich vorhandenen empirischen Materials.

3. Der Körper als zentrales Kommunikationsmedium im Lehr- und Lernprozess

Den Körper als zentrales Kommunikationsmedium im Lehr- und Lernprozess aufzufassen, erscheint auf den ersten Blick trivial. Natürlich kommunizieren wir im Klassenraum, in Face-to-Face-Situationen, mithilfe unseres Körpers. Er ist unser zentrales Ausdrucksorgan in jeglicher Lebenslage. Betrachtet man die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Körper, so wird jedoch deutlich, dass bei einer Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen in erster Linie kognitive Prozesse und weniger physische eine Rolle spielen (vgl. Bermúdez 2003, 3). Der Intelligenzforscher Howard Gardner beschreibt diese einseitige Beachtung des Körpers wie folgt: „This divorce between the ‚mental‘ and the ‚physical‘ has not infrequently been coupled with a notion that what we do with our bodies is somehow less privileged, less special, than those problem-solving routines carried out chiefly through the use of language, logic, or some other relatively abstract symbolic systems“ (Gardner 1993, 208).

3.1 Eine pragmatistische Perspektive „ganzheitlichen“ Lernens mit Körper und Geist

Aus pragmatistischer Perspektive lehnte bereits John Dewey den Dualismus von Körper und Geist, den Gardner beschreibt, als „philosophic error“ ab, da dieser die Verknüpfung von Denken und Handeln behindere (Dewey 1958, 261). Vielmehr beschreibt Dewey das Verhältnis von physisch und mental als Stufung komplexer Vorgänge der Interaktion innerhalb der Lebenswelt: „The distinction between physical, psycho-physical [als bewusster Ausdruck der menschlichen Aktivität], and mental is thus one of levels of increasing complexity and intimacy of interaction among natural events“ (ebd.). Aus Deweys Sicht besteht die Trennung nicht in einem Entweder-oder, sondern in einer *gradueller Differenzierung* (vgl. James 1994) verschiedener Interaktionssysteme. Wenngleich diese Ansicht heutzutage insbesondere in der interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik (vgl. Reich 2004) insofern eine Renaissance erfährt, dass nicht nur mentale Prozesse für das Lehren und Lernen eine Rolle spielen, sondern ebenso die Lernumgebung als Situierung des Lernenden im Raum bedeutsam ist, scheint doch im Zeitalter digitaler Technologien der Körper einer verbreiteten Missachtung, teilweise sogar einer Negation im Lehr-Lernprozess zu unterliegen (vgl. Shusterman 2008). Die Körper-Geist-Dichotomisierung lässt sich aus medienphilosophischer Perspektive nicht bloß als Folge der Technologisierung beschreiben, sondern resultiert auch aus einem kulturellen Ungleichgewicht einer jahrelangen Prämierung einer rational fixierten sozialen und kommunikativen „Monokultur“, die ihre Wurzeln in der „Gutenbergerefindung“ des Buchdrucks hat (vgl. Giesecke 2007, 204). Im Folgenden möchte ich keine weitere Kennzeichnung dieser Monokultur betreiben, sondern konkret zur Beschreibung eines pragmatistischen Ansatzes übergehen, der den Körper als zentrales Kommunikationsmedium betrachtet. Anschließend wird dieser Ansatz im Kontext des Lehrens und Lernens ausbuchstabiert. Als Ausgangspunkt kann demzufolge die Frage formuliert werden: Wie lässt sich der Körper im Kontext neuer Kommunikationstechnologien einordnen und welche Rolle spielt er – neben den physiologischen Grundlagen – für den Lehr- und Lernprozess?

Der Medienphilosoph Mike Sandbothe (Sandbothe 2003; Sandbothe & Nagl 2005) plädiert aus pragmatistischer Perspektive im Gegensatz zu anderen – von ihm als theoretizistisch bezeichneten – Ansätzen (vgl. Margreiter 2007) in der Medien- und Kommunikationswissenschaft für einen weiten Medienbegriff und unterscheidet zwischen *sinnlichen Wahrnehmungsmedien* (Raum, Zeit), *semiotischen Kommunikationsmedien* (Bild, Sprache, Schrift, Musik) und *technischen Verbreitungsmedien* (Buchdruck, Radio, Film, Fernsehen, Computer, Internet). Er konkretisiert:

„Bei den genannten Beispielen handelt es sich jeweils um offene Reihen ohne Anspruch auf Vollständigkeit. So kommen neben den Anschauungsformen von Raum und Zeit im Bereich der sinnlichen Wahrnehmungsmedien insbesondere die Sinnesorgane mit ins Spiel. Entsprechend sind zu den technischen Verbreitungsmedien die Artikulationsorgane, aber auch der Körper (...) zu rechnen. Und die semiotischen Kommunikationsmedien umfassen neben den exemplarisch genannten auch die Zeichensysteme der Gerüche, der Geschmäcke, der Berührung sowie Gestik, Mimik oder Tanz (...)“ (Sandbothe 2003, 189).

Betrachtet man Sandbothes „gebrauchstheoretischen“ (Sandbothe 2005, XV) Systematisierungsversuch genauer, so wird deutlich, dass der Körper in allen drei Bereichen auftaucht: Sinnesorgane, Gestik und Mimik sowie der Körper selbst lassen sich in dem weiten Medienverständnis verorten. Sinnvoll erscheint dieser Ansatz vor allem in der Hinsicht, dass er während der Beschreibung des Körpers als Medium diesen selbst nicht starr verortet, sondern eine graduelle Differenzierung zulässt, die den Wunsch des individuellen Handelns – nicht die Beliebigkeit – mit den vielfältigen Möglichkeiten des Körpers verknüpft. Je nachdem, was ich tue bzw. tun möchte, gebrauche ich meine Sinne, Gesten und Bewegungsräume, die alle medial (d. h. als Vermittler bestimmter Informationen) konstituierbar sind. Diese Differenzierung betont den Körper als ein zentrales Kommunikationsmedium, das vor allem im Hinblick auf Bildungs- und Erziehungsprozesse, z. B. in der Gestaltpädagogik, eine wichtige Rolle spielt (vgl. Hoffmann 2003, 16).

Dass der Körper überhaupt in dieser Systematisierung vorkommt, weist darauf hin, dass nicht nur Errungenschaften der Moderne – also das, was wir üblicherweise bzw. eher mit Medien bezeichnen wie Fernsehen, Internet, Bilder – Aufmerksamkeit verlangen, sondern auch unser Körper, der all dies erst erschaffen hat. Die Fokussierung des Körpers bedeutet eben nicht nur die „extension of man“ – um McLuhans organmetaphorisches Vokabular zu gebrauchen (McLuhan 1992) – als Medienobjekte anzusehen, sondern in einem revalidierenden Sinne uns selbst verstärkt als Subjekte des Handelns wahrzunehmen und zu reflektieren. Dieser Ansatz wird im Kontext von Erziehung und Bildung oftmals ungenügend repräsentiert (vgl. Giesecke 2007). So kritisierte u. a. Dewey immer wieder das Erziehungssystem dahingehend, dass es den Fokus zu stark auf kognitive Prozesse und Leistungen lege als vielmehr Kinder und Jugendliche darin zu unterrichten, ihren Körper reflektiert wahrzunehmen. In der Einführung zu F. M. Alexanders Buch „The Use of the Self“ (zuerst 1932) schreibt Dewey: „Education is the only sure method which mankind possesses for directing his own course. But we have been involved in a vicious circle. Without knowledge of what constitutes a truly normal and healthy psycho-physical life, our professed education is likely to be mis-education“ (Dewey 1985, 12).

Aus pragmatistischer Perspektive lässt sich der Körper als Werkzeug der Kommunikation wie folgt beschreiben: „The body is not only an essential dimension of our humanity but the basic instrument of all human performance, our tool of tools, a necessity for all our perception, action, and even thought“ (Shusterman 2005). Als Werkzeug schafft der Körper im digitalen Zeitalter erst die Voraussetzung kommunikativer Prozesse. Die Nutzung neuer Technologien – so lässt sich auf das Schwerpunktthema der Ausgabe reflektieren – setzt einen bewussten Umgang mit dem eigenen Körper voraus bzw. macht im Kontext des Lehrens und Lernens u. a. die Re-Analyse des Körpers im Unterricht erforderlich. Für eine kommunikationsorientierte Bildungsforschung bedeutet dies, den Körper als Forschungsgegenstand näher zu betrachten und somit vermehrt „body consciousness“ (Shusterman 2008) zu betreiben. Die Betrachtung des Körpers als Werkzeug, als Gegenstand des Lehrens und Lernens, hat zumindest in der reformpädagogischen Denkweise eine lange Tradition. Unter anderem haben Vertreter des amerikanischen Pragmatismus wie William James und John Dewey den Körper als Ausgangspunkt des Lernens durch das „aktive Tun“ in der Weise aufgefasst (vgl. Shusterman 2008, Kap. 5 und 6). Für James besteht die Aufgabe des Lehrers darin, Schülerinnen und Schüler in ihren Handlungen zu unterstützen „as including every possible sort of fit reaction on the circumstances into which he may find himself brought into by the vicissitudes of life“ (James 1983, 26). Lehrer erreichen somit Unterrichtsziele, indem sie schulische Lernerfahrungen anbieten und lenken. Damit ist Lernen grundlegend ein Prozess, der aktives Problemlösen erfordert. Hat man sich mit einem Gegenstand oder Sachverhalt intensiv und aktiv auseinandergesetzt und Neues mit Bekanntem verknüpft, entsteht Wissen. Daraus folgt wiederum, dass Wissen niemals beendet oder statisch ist. James schreibt: „Knowing is a process of inquiring, not a static state“ (James 1970, 12).

Dewey führte diesen handlungsorientierten Ansatz in seiner Chicagoer *Laboratory School* weiter. Lernen ist für ihn „the product of the exercise of powers needed to meet the demands of the activity in operation“ (Dewey 1987, 238). Die Betonung des aktiven Handelns basiert bei Dewey im Kern auf der Bedeutung von individuellen Erfahrungen. Erfahrung ist „not a combination of mind and world, subject and object, method and subject matter, but is a single continuous interaction of a great diversity (literally countless in number) of energies“ (Dewey 1997, 167). Erziehung gründet demzufolge auf der Rekonstruktion von Erfahrung. Dewey charakterisiert Erziehung als „that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience“ (ebd., 76). Diese Ansicht wird heutzutage wiederum im Hinblick auf mediendidaktische Fragen der Einbindung des Internets in Lehr- und Lernkontexte aufgegriffen. So setzt sich Medienbildung im Rückgriff auf Dewey „mit erfahrungsgeleitetem Lernen mit medialen Angeboten und in mediatisierten Umwelten auseinander [und geht dabei] (...) nicht von idealisierten Bildungszielen aus, sondern von menschlichen Situationen, die in ihrer Singularität Kontingenzen, Zufälligkeiten und unvorhersehbare Möglichkeiten einschließen und dadurch dem Menschen einen Spielraum für sein Handeln eröffnen“ (Kerres & de Witt 2002, 18).

Dewey führte diesen handlungsorientierten Ansatz in seiner Chicagoer Laboratory School weiter. Lernen ist für ihn „the product of the exercise of powers needed to meet the demands of the activity in operation“ (Dewey 1987, 238). Die Betonung des aktiven Handelns basiert bei Dewey im Kern auf der Bedeutung von individuellen Erfahrungen. Erfahrung ist „not a combination of mind and world, subject and object, method and subject matter, but is a single continuous interaction of a great diversity (literally countless in number) of energies“ (Dewey 1997, 167). Erziehung gründet demzufolge auf der Rekonstruktion von Erfahrung. Dewey charakterisiert Erziehung als „that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience“ (ebd., 76). Diese Ansicht wird heutzutage wiederum im Hinblick auf mediendidaktische Fragen der Einbindung des Internets in Lehr- und Lernkontexte aufgegriffen. So setzt sich Medienbildung im Rückgriff auf Dewey „mit erfahrungsgeleitetem Lernen mit medialen Angeboten und in mediatisierten Umwelten auseinander [und geht dabei] (...) nicht von idealisierten Bildungszielen aus, sondern von menschlichen Situationen, die in ihrer Singularität Kontingenzen, Zufälligkeiten und unvorhersehbare Möglichkeiten einschließen und dadurch dem Menschen einen Spielraum für sein Handeln eröffnen“ (Kerres & de Witt 2002, 18).

3.2 Kommunikation und Interaktion im Unterricht am Beispiel des Klassenmanagements

Dass eine Rückbesinnung auf den Körper als zentrales Kommunikationsmedium zwischenmenschlicher Beziehungen im Lehr-Lernprozess bedeutsam und sinnvoll sein kann, möchte ich an einem Beispiel der Kommunikation und Interaktion im Klassenraum verdeutlichen. Der Klassenraum kann dabei grundlegend in einem metaphorischen Sinne als „Bühne“ (Goffman 1976) bezeichnet werden, die im Lehrerhandeln dazu dient, „kompetent zu erscheinen, damit andere die jeweilige Beeinflussung akzeptieren“ (Argyle 2005, 135).

In einem Aufsatz über den „idealen Lehrer nach Auffassung der Schüler“ beschreibt bereits in den 1960er Jahren Martin Keilhacker die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung wie folgt: „Jeder Wunsch ist eine seelische Kraft, die bei der Begegnung von Mensch zu Mensch in Rechnung gestellt werden muß“ (Keilhacker 1967, 465). Wenn sich also Menschen, egal in welcher Rolle, ob Lehrer oder Schüler, in einem „Lern-Raum“ treffen und in einer Situation, die den Face-to-face-Austausch erfordert, spielen auch immer Formen der Sympathie und Antipathie eine grundlegende Rolle. Das „Klima“, man könnte auch neurobiologisch sagen die Resonanz (Bauer 2005; 2007), ist demnach in Schule wie Unterricht eine zentrale Größe – lediglich in der Bildungsforschung spielt „Klima“ noch immer eine untergeordnete Rolle (vgl. Eder 2001). Der Grund dafür kann z. T. darin gesehen werden, dass die „Wahrnehmungen und Beurteilungen von Aspekten des Unterrichts, des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und der Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler“ (Helmke 2004, 33) sehr unterschiedlich ist. Wenngleich Helmke auf die Komplexität und Situiertheit der Lehrer-Schüler-Interaktion hinweist, die je nach Stunde und Klasse verschieden sein kann, scheint

es dennoch Aspekte zu geben, die bei einer stärkeren kommunikationswissenschaftlich orientierten Betrachtung zukünftig auch in der Bildungsforschung zunehmend beachtet werden sollten. Dieser Ansatz wird auch von Burbules und Bruce (2002) gestützt. In ihrem Aufsatz im „Handbook of Research on Teaching“ treten sie vor allem für eine neuerliche Beachtung des Dialogs in Erziehung und Bildung ein, wenn sie schreiben: „Dialogue is not simply a multiform approach to pedagogy; it is different forms express deeper assumptions about the nature of knowledge, the nature of inquiry, the nature of communication, the roles of teacher and learner, and the mutual ethical obligations thereof“ (Burbules & Bruce 2002, 1102). In diesem komplexen Spannungsfeld akteursbezogener Interaktion verorten die Autoren den Dialog als bedeutsame Kommunikationsform und definieren diesen als „pedagogical relation characterized by an ongoing discursive involvement of participants, constituted in a relation of reciprocity and reflexivity“ (ebd., 1114). Dabei weisen sie zudem darauf hin, dass Dialoge – die sich als diskursive Texte betrachten lassen – vor allem dann produktiv sind, wenn sie umfassend situiert sind. Damit spielen Burbules und Bruce auf nichtsprachliche Aspekte an, die bei einer Fokussierung des Dialogs im Klassenraum ebenfalls bedeutsam werden: „Where interaction takes place in an immediate, face-to-face circumstance, the texts include not only the words themselves, but also facial expressions, gestures, and similar representational forms“ (ebd., 1111).

Fragt man nach möglichen Kriterien für die umfassende Analyse der Interaktion von Akteuren im Klassenraum, so lässt sich aus der Perspektive der Lehrkraft auf Merkmale des Klassenmanagements hinweisen, das eine entscheidende Funktion im Lehr- und Lernprozess ausübt. „Unter Klassenmanagement können alle Maßnahmen des Lehrers verstanden werden, die dazu führen, dass Lehr-Lernprozesse in der Schule möglichst reibungslos ablaufen“ (Wellenreuther 2005, 244). Ein solch weites Begriffsverständnis ermöglicht, viele Formen der Lenkung darunter zu subsumieren. Zu wesentlichen Punkten zählt Wellenreuther daher: Schülerorientierung, Schüler „immer im Blick“ haben, Vereinbarung von Verhaltensweisen der Schüler, Belohnungsmöglichkeiten durch Lehrer sowie Beteiligung aller Schüler an der Lösung weiter Problemstellungen sowie weniger Leerlauf im Unterricht (ebd., 245).

Bei dieser Aufzählung wird deutlich, dass insbesondere der Unterrichtsstil des Lehrers als Rahmenbedingung für einen „guten“ bzw. „effektiven“ Unterricht anzusehen ist. Dafür grundlegend ist ein realistisches, nicht zu idealistisches Menschenbild. „Schüler haben ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse, sie wollen zwar in der Regel etwas lernen, aber scheuen zuweilen größere Anstrengungen. Schüler nutzen wahrgenommene Schwächen von Lehrern aus; ein Lehrer, der nachgibt und sich damit in den Augen der Schüler keinen Respekt verschaffen kann, den darf man ärgern. Schließlich sind ja auch die Lernmöglichkeiten bei diesem Lehrer eher begrenzt, denn in einer Klasse mit großen Disziplinproblemen kann kein effektiver Unterricht stattfinden“ (ebd., 247).

Während der traditionelle Ansatz des Klassenmanagements, nach Wellenreuther, vor allem ein Reagieren auf Disziplinschwierigkeiten mit Belehrung und Sanktion meinte (ebd., 257-268), zeichnen sich moderne Ansätze vor allem durch ein *prospektives* Lehrerverhalten aus (vgl. Kounin 1976). Die Schwierigkeit für den Lehrer besteht dabei darin, dass er gleichzeitig mehrere Dinge zu berück-

sichtigen hat und sich zugleich auf Einzelne wie die gesamte Klasse konzentrieren muss. Bereits in Kounins Videountersuchungen Mitte der 1970er Jahre wurde deutlich, dass Lernlust und Lernmotivation nicht immer nur dann aufrechterhalten wird, wenn man Disziplinschwierigkeiten oder Auffälligkeiten verbal zurechtweist. Vor allem kommt es darauf an, sofort und auf die *richtige* Störungsquelle einzugehen. Das kann eben auch *nonverbal* (Gestik, Mimik) oder durch Signale erfolgen (vgl. Kounin 1976, 99ff.). Kounins Techniken weisen damit auf wichtige Verhaltensweisen des Lehrers hin, die seine ganze Person betreffen. Heutzutage ist die empirische Überprüfung der Wirksamkeit des Klassenmanagements erneut durch verbesserte technische Möglichkeiten der Aufzeichnung und Codierung wieder in der Unterrichtsforschung en vogue (vgl. Pauli & Reusser 2006, 775). Klieme honoriert die frühen Erkenntnisse Kounins wie folgt: „Aus heutiger Sicht kann man sagen, dass Kounin (...) den Übergang von der methodisch-technischen ‚Sichtstruktur‘ zu ‚Tiefendimensionen‘ des Unterrichts eingeleitet hat“ (Klieme 2006, 767). Videografie ermöglicht dabei die Beobachtung des Lehrerverhaltens mit dem Blick auf die ganze Klasse. Dabei verwundert es jedoch, dass bei diesen Untersuchungen nur selten der Körper selbst – und insbesondere nonverbale Aspekte der körperlichen Kommunikation – als Untersuchungsgegenstand betrachtet werden. Der Fokus erscheint damit, so kann kritisch angemerkt werden, noch viel zu stark auf den (verbal) zu vermittelnden Gegenstand gerichtet, damit „unterrichtslastig“, und zu wenig ganzheitlich hinsichtlich kommunikativer und emotionaler Prozesse, also „beziehungsorientiert“ (Bauer 2007, 39), ausgerichtet.

Die Ausführungen machen deutlich: Damit ein Klassenmanagement hergestellt werden kann, das letztlich günstige Bedingungen für die Aneignung von Wissen und die Entwicklung von Kompetenzen, selbstständig und kritisch Probleme zu lösen, schafft, kommt es in erster Linie auf kommunikative Prozesse und die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrern und Schülern an. Neben den diskursiven Möglichkeiten des Dialogs spielen dabei auch nichtsprachliche Aspekte für die Lehrer-Schüler-Interaktion eine wichtige Rolle. Rosenbusch plädiert diesbezüglich für eine „Kommunikationshygiene“ im Unterricht (Rosenbusch 2004, 142).

4. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung

Hinsichtlich einer *kommunikationsorientierten* Bildungs- und Unterrichtsforschung wurde im dritten Kapitel bereits auf die Perspektive weiterer Untersuchungen zur vokalen (d. h. paralinguistische Formen wie Lachen, Seufzen sowie Betonungen, Sprechpausen) und nonvokalen nonverbalen Kommunikation (Mimik, Gestik, Körperhaltung etc.) im Klassenraum hingewiesen. Dabei hat die Forschung zur nonverbalen Kommunikation bereits eine lange Tradition (Knapp 2006). Auch in der Bildungsforschung könnte heutzutage die *Kinesik* als Wissenschaft der Körpersprache zu einem weitreichenden Erkenntnisgewinn, insbesondere zum Lehrer-Schüler-Verhältnis oder zum

Lehrerstil, beitragen (vgl. Heidemann 1992; Rosenbusch & Schober 2004). Schließlich zeigen empirische Studien in den Vereinigten Staaten den bedeutsamen Einfluss nonverbaler Kommunikation auf Lehr-Lernprozesse. McCroskey et al. resümieren: „Effective teaching is dependent upon ‘appropriate’ nonverbal communication of teachers. (...) The success of teachers at all levels depends on how they communicate nonverbally” (2006, 434).

Im Abschnitt zum Klassenmanagement wurde deutlich, dass zwischenmenschliche Beziehungen neben verbalen Elementen (z. B. der Prosodie) wesentlich durch Körpersprache bestimmt sind und dabei Einflüsse auf die Akteure des Lehr- und Lernprozesses haben (Babad 2005). Dabei spielen Mimik (vor allem das Blickverhalten), Gestik (sprachbezogene Gesten und Manipulationen), Körperstellung und -haltung (z. B. Kongruenz) und Proxemik (Bewegung im Raum) eine wesentliche Rolle (vgl. Heidemann 1992; Caswell & Neill 2003; Ellgring 2004; Molcho 1998; Argyle 2005).

Aus methodischer Perspektive können vor allem Foto- und Videoanalysen wesentliche Hinweise auf nonverbale Kommunikation geben (vgl. Harrigan et al. 2005). Bezüglich aktueller, im zweiten Kapitel aufgezeigter Tendenzen in der Unterrichtsforschung scheinen meines Erachtens vor allem Videostudien für die Analyse sinnvoll, da sie – erst recht im Zeitalter digitaler Verfügbarkeit – Wiederholbarkeit, Re-Analysierbarkeit zulassen sowie eine hohe Authentizität sowie Ganzheitlichkeit des Datenmaterials beinhalten (vgl. Pauli & Reusser 2006, 787f.). Dank der Digitalisierung und der Vergrößerung der Speicherkapazität von Computern hat sich der Einsatz von Videos in der Bildungsforschung in den letzten zehn Jahren daher vollständig verändert: Bild und Ton sind optimiert worden, die Geräte grundsätzlich viel erschwinglicher und vor allem ist die Weiterbearbeitung des Materials erheblich flexibler (vgl. Fischer & Schratz 2005, 5; Thonhauser 2005). In der Forschung kommt vielerorts vor allem das am IPN in Kiel entwickelte Softwareprogramm „Videograph“ zum Einsatz (vgl. Rimmele 2004).

Wie Gray und Ambady festhalten, besteht der Vorteil von Videografie für die Auswertung nonverbalen Verhaltens vor allem in einer wirksamen Analyse unbewussten Verhaltens: „Nonverbal cues, including facial behavior, are an excellent alternative in many cases because their emergence requires little or no conscious awareness and is less controllable than verbal reports“ (Gray & Ambady 2006, 49). Auch im Hinblick auf proxemische Konstellationen lassen sich mithilfe von Videostudien mögliche Effekte der „Beziehungsqualität“ von Akteuren im Klassenraum aufzeigen:

„Subtle bodily movements also reveal relational qualities among nonintimates. For instance, in the chameleon effect, people unintentionally adopt the postures, gestures, and mannerisms of their interaction partners, particularly when they are more motivated to affiliate” (ebd., 52, Hervorh. im Orig.)

Die Hinweise zeigen ein interessantes Spektrum möglicher Forschungsperspektiven in der Bildungsforschung (vor allem in der Schul- und Unterrichtsforschung), die vielmehr die nonverbale Kommunikation im Klassenraum zum Analysehintergrund haben als die Wirksamkeit von Unterrichtsmerkmalen. Auch neurobiologische Erkenntnisse wie die Entdeckung des mirror neuron sys-

tem (Bauer 2005; 2007) – also der Spiegelneuronen im Gehirn, die als Basis intuitiver Kommunikation angesehen werden – stützen seit geraumer Zeit die Forderung einer zunehmenden Notwendigkeit zwischenmenschlich, kommunikativ ausgerichteter Aspekte von Lehr- und Lernprozessen. Bauer schreibt:

„Alles schulische Lehren und Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen“ (2007, 14). Darüber hinaus hält er fest: „Um das Kind zu den langen Durststrecken der Unlust auf dem Weg zu Bildungszielen zu motivieren, bedarf es der zwischenmenschlichen Beziehung und einer durch sie ausgelösten Resonanz“ (ebd., 39f.).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die empirische Bildungsforschung auch durch umfangreiche kommunikationsorientierte Analysen wichtige Impulse für die Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen liefern kann. Die Verwendung von digital verfügbaren Videos und entsprechend einsetzbarer Software scheint dabei als ein wesentlicher Ausgangspunkt. Verbesserte Verfahren ihrer Auswertung bieten einen weitreichenden Blick auf den diffizilen Untersuchungsgegenstand, z. B. hinsichtlich komplexer nonverbaler Interpretationen wie der „Negotiability“ nonverbalen Verhaltens (Ellgring 2004, 13ff.). Diesbezügliche Analysen sollten nicht in erster Linie auf eine systematische Einübung oder ein Einstudieren zielen, da dadurch eine gewisse Authentizität der Lehrperson verloren gehen würde. Vielmehr können weitere Untersuchungen dazu beitragen, dass sich Lehrkräfte durch den „Videospiegel“ über die Bedeutung und Wirkung ihres nonverbalen Verhaltens bewusst und zugleich sensibler für das nonverbale Verhalten ihrer Schüler werden (vgl. Rosenbusch 2004, 172).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Lehr- und Lernkultur hat sich verändert. Als wissenschaftliche Begleitung darauf bezogener Veränderungsprozesse wurde im Bezug auf die aktuelle Unterrichtsforschung in den vorangegangenen Ausführungen vor allem die verbesserte Möglichkeit der Videografie als Werkzeug für die Bildungsforschung zum Ausdruck gebracht. Als Beispiel des Gegenstandes bildete die Möglichkeit der zukünftigen Erforschung nonverbaler Kommunikation im Lehr- und Lernprozess den Kern der Betrachtungen. Damit diese wiederum erfolgreich sein kann, ist es grundlegend notwendig, den Körper als ein zentrales Kommunikationsmedium im Lehr- und Lernprozess anzuerkennen. Das Plädoyer der Ausführungen galt somit einer Erweiterung des wissenschaftlichen Blicks in Richtung einer verstärkten kommunikationsorientierten Bildungsforschung, vor allem auf nonverbale Prozesse im Klassenraum. Erste Vorstudien von Unterrichtsvideos weisen vielversprechende Möglichkeiten auf, die „Unterrichtsqualität“ auch von nonverbaler Seite her zu erfassen. Als Indikatoren dieser Analysen – die für die Entwicklung eines methodisch nachvollziehbaren Kategoriensystems von zentraler Bedeutung sind – können, so wurde im 4. Kapitel deutlich, zunächst die Dimensionen nonverbalen Verhaltens selbst gelten.

Im Hinblick auf die Frage des Schwerpunktthemas nach dem Verhältnis von Technologie und Bildungsforschung ist festzustellen, dass mit dem Fokus der Technologisierung (z. B. eben die Verwendung von Unterrichtsvideos) immer auch die Frage des nützlichen Einsatzes auf der einen Seite und wissenschaftlichen Nachvollziehbarkeit der Auswahl des Forschungswerkzeugs verbunden sein muss. Insbesondere im Bildungswesen haben verbesserte digitale Werkzeuge teilweise eine ambivalente Funktion: indem sie unser Handeln erleichtern, verändern sie unsere Gewohnheiten des Handelns. Aus pragmatistischer Perspektive bedeutet dies, insgesamt ein Verantwortungsbewusstsein herzustellen, dass diese Transformation für das Lehren und Lernen im Blick behält und stets nach dem sozialen Gehalt des Fortschritts fragt. Dabei lehnt diese Sichtweise z. B. im Medienbereich eine einseitige Prämierung auf so genannte „Leitmedien“ ab und fokussiert ein Sowohl-als-auch-Prinzip technologischen Fortschritts und gesellschaftlicher Prozesse, vor allem zwischenmenschlicher Beziehungen. Dieser Hinweis kann im Bereich der Unterrichtsforschung auch für den Einsatz der Videografie gelten: während ihr Einsatz, wie gezeigt wurde, einerseits ein fruchtbares Feld der Analyse komplexer Kommunikationsprozesse zwischen Lehrern und Schülern verspricht, bleiben andererseits einige Aspekte unsichtbar. Mühlhausen zählt dazu z. B. die Rekonstruktion der Ausgangsplanung für den Unterricht, die Richtlinienvorgabe eines dem Unterricht zugrunde gelegten fachdidaktischen Ansatzes oder die Beurteilung der Qualität der im Unterricht eingesetzten Materialien (vgl. Mühlhausen 2005, 20). Demzufolge bedarf es auch hier einem multikriterialen Ansatz, der im Sinne eines Sowohl-als-auch-Prinzips vielseitige Facetten videografischer Analysen nutzt und zugleich andere Forschungsinstrumente nicht aus dem Blick verliert.

Ein Sowohl-als-auch-Prinzip hat auch Giesecke vor Augen, wenn er für die bisherige kulturelle Entwicklung der Mediengesellschaft konstatiert: „Was die Kombination der verbalen, nonverbalen, natürlichen und technisierten Medien angeht, tappt unsere Kultur im Dunkeln“ (Giesecke 2002, 425; vgl. Giesecke 2005). Die Herausforderung für die Informationsgesellschaft besteht somit in der Verknüpfung von traditionellen und neuen Formen des Austausches: „Das Zusammenwirken zwischen rückkopplungsintensiven [z. B. körperlichen] und interaktionsarmen [z. B. massenmedialen] Kommunikationsformen wird zu einer Zukunftsaufgabe“ (2002, 370). In seiner medienökologischen Vision plädiert Giesecke für ein Sowohl-als-auch von Kommunikationsformen (ebd., 415ff.), die nicht einseitig prämiert werden, sondern quasi in einem Fließgleichgewicht zu einem Ausbalancieren von Ungleichgewichten im Verhältnis Mensch/Gesellschaft-Natur-Technik beitragen (ebd., 367). In dem Sinne gilt es in Form von „Oszillation“ ebenso den Dialog zu fördern sowie synästhetische Informationsverarbeitung, dezentrale Vernetzungsstrukturen und multimediale modulare Wissensdarstellung (ebd.). Mit diesem Gieseckeschen Ausblick auf die Vision der Informationsgesellschaft als „ökologische[r] Dialogkultur“ (ebd., 431) werden wichtige Elemente der Bildungsforschung im 21. Jahrhundert beschrieben, die das digitale Zeitalter qualitativ nutzen sowie somatisches, selbstreflektiertes Lernen in gleicher Weise wertschätzen können.

Auf dieser Grundlage kann Bildung und Erziehung, so die Hoffnung, eine *ganzheitliche* Wirksamkeit entfalten, die das Aufwachsen im digitalen Zeitalter erfordert. Vor mehr als 50 Jahren beschrieb Aldous Huxley den Zustand des Erziehungs- und Bildungssystems wie folgt:

„Schooling without proper training of the psycho-physical instrument cannot, in the very nature of things, do more than a limited amount of good and may, in the process of doing that limited amount of good, do the child a great deal of harm by systematically engraining his habits of improper use” (Huxley 1956, 21).

Um den Fortschritt von Bildung und Erziehung voranzutreiben, bedarf es nicht nur der derzeitig begonnenen strukturellen Reformen im Bildungswesen und der Integration technologischer Innovationen, sondern auch einer umfangreichen empirischen Erforschung von ganzheitlich *kommunikationsorientierten* und *selbstreflektierten* Lehr- und Lernprozessen. Unberücksichtigt blieb in den vorherigen Ausführungen weitgehend die Frage nach den Möglichkeiten des Einsatzes des Körpers im Unterricht als Werkzeug der Selbstwahrnehmung. Diesbezügliche Aspekte einer Schulung des propriozeptiven Systems (Todd 1968, 26f.), die z. B. in den körperphilosophischen Ansätzen sowie bewegungsanalytischen Techniken und Übungslektionen von Frederick M. Alexander und Moshé Feldenkrais exponiert werden, gilt es in weiteren Untersuchungen für Lehr-Lernprozesse zu erschließen und durch Forschungen zu begleiten. Meines Erachtens bieten auch diese fruchtbare Perspektiven für eine genauere Untersuchung, wenn es um die Frage geht, welche Rolle der Körper beim Lehren und Lernen spielt und wie durch eine gezielte Transformation bestehender Bewegungsabläufe z. B. Formen der Selbstwahrnehmung verbessert werden können (vgl. Gröschner, eingereicht; Frey & Mengelkamp 2007). Aufgaben für eine *kommunikationsorientierte Bildungsforschung* sind hiermit skizziert: in der weiteren Konzeption und Analyse liegen nun die nächsten Schritte.

Autor

Alexander Gröschner M.A.
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Erziehungswissenschaft
E-Mail: Alexander.Groeschner@uni-jena.de
Homepage: http://www.uni-jena.de/Alexander_Gr%C3%B6schner.html

Literatur

- Argyle, Michael (2005). Körpersprache & Kommunikation: Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. 9. Auflage. Paderborn: Junfermann.
- Babad, Elisha (2005). Nonverbal Behavior in Education. In: Harrigan, Jinni A., Rosenthal, Robert & Scherer, Klaus R. (Eds.). The New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research. Oxford: Oxford University Press, 283-311.
- Bauer, Joachim (2005). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Bauer, Joachim (2007). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bermúdez, José Luis (2003). Thinking without Words. Oxford u. a.: Oxford University Press.
- Burbules, Nicholas C. & Bruce, Bertram C. (2002). Theory and Research on Teaching as Dialogue. In: Richardson, Virginia (Ed.). Handbook of Research on Teaching. 4th Edition, Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1102-1121.
- Caswell, Chris & Neill, Sean (2003). Körpersprache im Unterricht. Techniken nonverbaler Kommunikation in Schule und Weiterbildung. Münster: Daedalus.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeannette (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 833-851.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt/Main: DIPF. URL: <http://www.dipf.de>; Zugriff: 09.07.2007.
- Dewey, John (1958). Experience and Nature. Mineola: Dover.
- Dewey, John (1985). Introduction. In: Alexander, Frederick Matthias: The Use of the Self. London: Orion Books, 7-12.
- Dewey, John (1987). What is learning? In: The Later Works, 1925-1953. Vol. 2: 1935-1953, ed. Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 238-242.
- Dewey, John (1997). Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free Press.
- Dorlöchter, Heinz, Krüger, Ulrich, Stiller, Edwin & Wiebusch, Dieter (2005). Schau in den Spiegel. Unterrichtsvideos im Vorbereitungsdienst. Journal für LehrerInnenbildung, 5, 2, 31-35.
- Eder, Ferdinand (2001). Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarb. und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, 578-586.
- Ellgring, Heiner (2004). Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick. In: Rosenbusch, Heinz S. & Schober, Otto (Hrsg.). Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. 4. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7-67.
- Fast, Julius (2002). Körpersprache. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fend, Helmut (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Weinheim/München: Juventa.
- Fischer, Dietlind & Schratz, Michael (2005). Videos in der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 5, 2, 4-7.
- Frey, Andreas & Mengelkamp, Christoph (2007). Auswirkungen von Sport und Bewegung auf die Entwicklung von Kindergartenkindern. In: bildungsforschung, 4, 1. URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/sport/>; Zugriff: 23.07.2007.

- Gardner, Howard (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Giesecke, Michael (2002). *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Giesecke, Michael (2005). *Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 1, 14-29.
- Giesecke, Michael (2007). *Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1976). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 3. Auflage. München: Piper.
- Gray, Heather M. & Ambady, Nalini (2006). *Methods for the Study of Nonverbal Communication*. In: Manusov, Valerie & Patterson, Miles L. (Eds.). *The Sage Handbook of Nonverbal Communication*. London: Sage, 41-58.
- Gröschner, Alexander (eingereicht). „Learning is based on experience“ – Towards a pragmatist approach to learning with awareness of the body.
- Gröschner, Alexander (2005). *Pragmatische Medienkompetenz und Medienethik. Pädagogische Anknüpfungen an John Dewey im digitalen Zeitalter*. Jena: IKS.
- Harrigan, Jinni A., Rosenthal, Robert & Scherer, Klaus R. (Eds.) (2005). *The New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Heidemann, Rudolf (1992). *Körpersprache vor der Klasse. Ein praxisnahes Trainingsprogramm zum Lehrerverhalten*. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Helmke, Andreas (2004). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, Tuyet, Helmke, Andreas, Schrader, Friedrich-Wilhelm, Wagner, Wolfgang, Nold, Günter & Schröder, Konrad (im Druck). *Die Videostudie des Englischunterrichts*. In: Klieme, Eckhard, Eichler, Wolfgang, Helmke, Andreas, Lehmann, Rainer H., Nold, Günter, Rolff, Hans-Günter, Schröder, Konrad, Thomé, Günther & Willenberg, Heiner (Hrsg.). *Die Qualität des Deutsch- und Englischunterrichts in der Sekundarstufe I. DESI-Ergebnisse Band II*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hoffmann, Bernward (2003). *Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Paderborn: Schöningh.
- Huxley, Aldous (1956). *Adonis and the Alphabet. And other Essays*. London: Chatto & Windus.
- James, William (1970). *The Principles of Psychology. Volume Two*. New York: Dover.
- James, William (1983). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on some of Life's Ideals*. Cambridge: Harvard University Press.
- James, William (1994). *Was will der Pragmatismus?* In: *Was ist Pragmatismus?* Weinheim: Beltz, 15-46.
- Keilhacker, Martin (1967). *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler*. In: Strunz,

- Kurt (Hg.). Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 465-479.
- Kerres, Michael & deWitt, Claudia (2002). Quo Vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: Online-Zeitschrift MedienPädagogik, 2. URL: http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf; Zugriff: 09.07.2007.
 - Klieme, Eckhard (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 6, 765-773.
 - Knapp, Mark L. (2006). An Historical Overview of Nonverbal Research. In: Manusov, Valerie & Patterson, Miles L. (Eds.). The Sage Handbook of Nonverbal Communication. London: Sage, 3-19.
 - Košinár, Julia (2007). Selbststärkung im Lehrerberuf: Individuelle und kontextuelle Bedingungen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
 - Kounin, Jacob S. (1976). Techniken der Klassenführung. Bern: Huber.
 - Kron, Friedrich W. & Sofos, Alivisos (2003). Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
 - Margreiter, Reinhard (2007). Medienphilosophie. Eine Einführung. Berlin: Parerga.
 - McCroskey, James C., Richmond, Virginia P. & McCroskey, Linda L. (2006). Nonverbal Communication in Instructional Contexts. In: Manusov, Valerie & Patterson, Miles L. (Eds.). The Sage Handbook of Nonverbal Communication. London: Sage, 421-436.
 - McLuhan, Herbert Marshall (1992). Die magischen Kanäle. Understanding Media. Düsseldorf u. a.: Econ.
 - Meyer, Ernst (1993). Video in lehrerbildenden Studiengängen. In: Ulrich, Wolfram & Buck, Peter (Hrsg.). Video in Forschung und Lehre. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 13-34.
 - Molcho, Samy (1998). Körpersprache. München: Goldmann.
 - Mühlhausen, Ulf (2005). Multimediale Unterrichtsdokumente. Reflexion und Analyse von Unterricht. In: Journal für LehrerInnenbildung, 5, 2, 19-25.
 - Oser, Fritz (2007). Willkür als Feind der Spontaneität: Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns. URL: <http://www.unifr.ch/pedg/staff/osser/publikationen.htm>; Zugriff: 05.11.2007.
 - Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 6, 774-798.
 - Prenzel, Manfred & Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.) (2006). Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster u. a.: Waxmann.
 - Reich, Kersten (2004). Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
 - Rimmel, Rolf (2004). Videograph. Kiel: IPN.

- Rosenbusch, Heinz S. (2004). Nonverbale Kommunikation im Unterricht – Die stille Sprache im Klassenzimmer. In: Rosenbusch, Heinz S. & Schober, Otto (Hrsg.). Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. 4. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 138-176.
- Rosenbusch, Heinz S. & Schober, Otto (Hrsg.) (2004). Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. 4. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sandbothe, Mike (2002). Pragmatische Medienkompetenz. Überlegungen zur pädagogischen Einbettung internetbasierter Schreibprozesse. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 2, 152-156.
- Sandbothe, Mike (2003). Der Vorrang der Medien vor der Philosophie. In: Münker, Stefan, Roesler, Alexander & Sandbothe, Mike (Hrsg.). Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs. Frankfurt a. M.: Fischer, 185-197.
- Sandbothe, Mike (2005). Einleitung: Wozu systematische Medienphilosophie? In: Sandbothe, Mike & Nagl, Ludwig (Hrsg.). Systematische Medienphilosophie. Berlin: Akademie-Verlag, XIII-XXVII.
- Sandbothe, Mike & Nagl, Ludwig (Hrsg.) (2005). Systematische Medienphilosophie. Berlin: Akademie-Verlag.
- Seidel, Tina, Prenzel, Manfred, Rimmel, Rolf, Dalehefte, Inger Marie, Herweg, Constanze, Kobarg, Mareike & Schwindt, Katharina (2006). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 6, 799-821.
- Shusterman, Richard (2005). Mind-Body Problems. The Chronicle of Higher Education, September 23. URL: <http://chronicle.com/weekly/v52/i05/05b00501.htm>; Zugriff: 05.11.2007.
- Shusterman, Richard (2008). Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thonhauser, Josef (2005). Videos in der Lehrerbildung – ein historischer Überblick. In: Journal für LehrerInnenbildung, 5, 2, 44-48.
- Todd, Mabel. E. (1968). The Thinking Body. A Study of the Balancing Forces of Dynamic Man. Hightstown: Princeton Book Company.
- Ulrich, Wolfram & Buck, Peter (Hrsg.) (1993). Video in Forschung und Lehre. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weinert, Franz E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique S. & Salganik, Laura H. (Eds.). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle u. a.: Hogrefe & Huber Publishers, 45-65.
- Wellenreuther, Martin (2005). Lehren und lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. 2., korr. und überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Gröschner, Alexander (2007). Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 2,

URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-02/koerpersprache/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]