

Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse

Bernd Tesch¹

This study examines the relations of gestures and verbal action in initial language classes. In the context of this paper, these 'relations' are conceptualised as practices of appropriation with regard to public understanding in the foreign language classroom. Hence, the main focus is on the interaction between students and teachers in small exercise sequences typical of language teaching, and more specifically on the implicit knowledge in the language of gestures and homologies with the verbal language. Comparing different scenes, the *modus operandi*, i.e. the mimetic and diegetic speech in the course of the exercise sequences, is presented in detail and analysed within a documentary micro study.

1. Untersuchungsgegenstand und Stand der Forschung

Die Entwicklung des fremdsprachigen Sprechens in den ersten Lernjahren stellt in der Spracherwerbsforschung bislang noch ein wenig beachtetes Phänomen dar. Während die psycholinguistischen Prozesse der Sprachproduktion im Allgemeinen sowohl in der Erstsprache (Levelt 1989) wie auch beim Zweitspracherwerb (De Bot 1992) gut erforscht sind, fehlt es an Forschungen zum Zusammenspiel von verbaler und nonverbaler Verständigung, insbesondere in frühen Erwerbsphasen des Fremdsprachenunterrichts (Hinweise bei Grotjahn 1998: 53-61; Meißner 2006: 16-18). Die Rolle der nonverbalen Verständigung unter Einbeziehung von "Merkmalsbündel[n] bei den lexikalischen Speicherungsprozessen [...]: Blickkontakt und Art des Blickkontakts (Mireme), Gestik (Gesteme), Mimik (Mimeme), der Abstand zum Gesprächspartner (Proxeme), die situations- und kulturspezifischen Verhaltensweisen (Behavioreme), die kulturspezifischen Restriktionen (Kultureme) etc." (Kieweg 2007: 6) wird zwar betont und gelegentlich in Lehrwerken auch durch Übungen aufgegriffen, allerdings noch nicht in systematischer Weise bzw. als Ausdruck einer fremdsprachlichen Fach- und Lernkultur. Insbesondere fehlt noch eine empirische Basis anhand von Videostudien, so dass auch die fachdidaktische Theoriebildung in dieser Hinsicht noch ein Desiderat darstellt. Der Beitrag von Fritsche und Wagner-Willi (2014) kann als methodisch-methodologische Orientierung im Anschluss an Bohnsack (2009) genutzt werden.

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Bernd Tesch, Universität Kassel, Institut für Romanistik, Fremdsprachenlehr- und -lernforschung: Didaktik des Französischen und Spanischen, Kurt-Wolters-Str. 5, 34125 Kassel, E-Mail: tesch@uni-kassel.de

Der erste 'Boom' der Unterrichtsvideographie in der Fremdsprachendidaktik datiert bereits auf die 1970er und 1980er Jahre (vgl. Sinclair und Coulthard 1975; Ehlich & Rehbein 1976, 1977; Lörcher 1983; Schramm & Aguado 2010: 185, 188). Allerdings waren diese Forschungen noch vorwiegend linguistisch und dem damaligen Trend entsprechend sprechakttheoretisch bzw. diskursanalytisch orientiert. Bezogen auf eine praxeologisch ausgerichtete fremdsprachliche Unterrichtstheorie betritt die Forschung dagegen Neuland.

In der vorliegenden Studie wird aus den oben genannten Gründen die nonverbale Verständigung in für den Fremdsprachenunterricht typischen Übungseinheiten, insbesondere Transferübungen zum Gebrauch neuer lexikalischer und grammatikalischer Strukturen, im Französisch- und Spanischunterricht der ersten beiden Lernjahre in den Blick genommen. Es handelt sich um

- eine Sprachübung zur Uhrzeit und zum *futur proche* (nahe Zukunft) in einer siebten Klasse Französisch (erstes Lernjahr) eines Gymnasiums,
- eine Sprachübung zu den Vergangenheitsformen *indefinito* und *imperfecto* eines Spanisch-Kurses im zweiten Halbjahr der Qualifikationsphase eines Oberstufengymnasiums (zweites Lernjahr).

Die gemäß der praxeologischen Methodologie zunächst sehr offen gehaltene Forschungsfrage lautet: Wie manifestiert sich im französischen und spanischen Anfangsunterricht sprachliches Handeln in den Gebärden von Schülerinnen und Schülern? Und weiterführend: In welcher Relation stehen diese zu den verbalen Äußerungen?

Die typischen Performanzausprägungen beim unterrichtlichen Sprechen in den Fremdsprachen, nämlich die Nachahmung bzw. die nachahmende Gestaltung sowie die erzählende Gestaltung, werden hier mit den beiden der antiken Dichtkunst entlehnten Begriffen der Mimesis und der Diegesis bezeichnet. Bei der Mimesis handelt es sich im Fremdsprachenunterricht um mehr als ein bloßes Nachahmen des Lehrervorbilds und ebenso beim diegetischen Sprechen um mehr als die erzählende Vermittlung. Das mimetische und diegetische Sprechen wird hier nicht nur als Sprechakt, von der Sprache her betrachtet, sondern vielmehr in ihrer Sozialität und Relationalität erfasst, d.h. in den vielfältigen Relationen zwischen der von Lehrenden und Lernenden intendierten Bedeutung und der von Lehrenden und Lernenden wahrgenommenen und ihrerseits wieder erzeugten Bedeutung. Diese Bedeutungsbezüge erzeugen in der Gesamtschau eine bestimmte Ordnung, die als *common sense* (vgl. Bohnsack 2017: 45-51) bzw. als kommunikativer Sinn bezeichnet werden kann, z.B. die Durchführung einer Sprachübung. Auf einer den Akteuren selbst nicht bewussten bzw. von ihnen nicht explizierbaren Ebene erzeugen sie darüber hinaus einen impliziten Sinn, der erst durch die Analyseleistung des Forschers rekonstruiert werden kann. Wissenssoziologisch

betrachtet betrifft dieser implizite bzw. "konjunktive" (Mannheim 1980: 272) Sinn das korporierte und versprachlichte habitualisierte Wissen, beispielsweise in Form der komplizierten Harmonie einer Lerndyade oder die mimetische Aneignung öffentlicher Verständigung im Klassenzimmer. Das Konzept der Aneignung umfasst in diesem Kontext sämtliche verbalen und korporierten Manifestationen und Praktiken der aktiv-lernorientierten Auseinandersetzung mit Lehrangeboten.

Mimesis beruht zunächst auf der Wahrnehmung von Körperäußerungen des anderen, dem Abgleich mit der Eigenwahrnehmung und der imaginativen und korporierten Nachbildung. Wulff (1997: 1027) bemerkt dazu:

Damit es zu einem mimetischen Prozess kommen kann, ist die Ablösung des Gesehenen und seine Nachbildung in der menschlichen Imagination erforderlich. Dazu bedarf es einer Rückbeziehung auf den Körper. Verkörperung und Vergegenständlichung sind Voraussetzung von Mimesis. [...] Während der Mensch in Erscheinung tretende Bilder als Bilder nachahmen kann, sind Tiere lediglich zum bloßen Mitvollzug fähig, indem bestimmte Bewegungen wiederholt werden.

Letztere Aussage betrifft wiederum die Verständigung im Fremdsprachenunterricht in besonderer Weise, da hier fortwährend fremde Bilder erzeugt und nach-erzählt werden.

Die mit der Mimesis eng verwandte Diegesis beinhaltet ebenfalls eine Erzählung, aber eine Erzählung ohne Nachahmung. Fuxjäger (2007: 20) führt dazu aus:

Platon unterscheidet hier also ganz klar zwei verschiedene 'Formen' [...] oder 'Arten' [...] der Erzählung/Diegesis: die Erzählung durch Nachahmung/Mimesis und die Erzählung ohne Nachahmung/Mimesis. Seine Unterscheidung wurde und wird jedoch häufig auf die Begriffsopposition 'Mimesis vs. Diegesis' reduziert. Diese Verkürzung ist unzulässig, da für Platon 'Diegesis' der Oberbegriff ist.

Die mimetische Gestaltungsleistung im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich von der diegetischen grundsätzlich durch die bloße Ausschnitthaftigkeit der Weltwahrnehmung und das viel ausgeprägtere Abhängigkeitsverhältnis zur Umwelt, insbesondere zur Lehrperson. Sie ist die Welt rekonstruierende, nachahmende aber auch in der Rekonstruktion bereits "vor-ahmende" (Wulf 1997: 1015) Gestaltungsleistung. Die diegetische Gestaltungsleistung hingegen ist die Welt entwerfende und zur Autonomie strebende; sie ist diejenige, die Raum-Zeit-Relationen selbstständig gestaltet und sich gegebenenfalls sogar in der eigenen Erzählung selbst relationiert ("autodiegetisch", vgl. Genette 2010: 159).

2. Untersuchungsdesign

Für die Untersuchung wurden drei Klassen in zwei nordhessischen Kleinstädten sowie einer nordhessischen Großstadt ausgewählt. Der Vergleich bezieht unterschiedliche Lernniveaus (erstes, zweites und drittes Lernjahr), unterschiedliche Zielsprachen (Französisch und Spanisch) und verschiedene Altersgruppen (13-, 14- und 17-Jährige) ein. Damit soll eine Kontrastbildung gewährleistet werden, die es erlaubt, maximale Kontraste (Nentwig-Gnesemann 2007) in Bezug auf Zielsprachen und Alter abzubilden. Minimale Kontraste liegen innerhalb von Lern tandems vor. Ein mittlerer Kontrast besteht zwischen unterschiedlichen Lernstufen des Anfangsunterrichts (erstes, zweites und drittes Lernjahr). Auf Grund der Bildabdruckrechte wird im Folgenden auf zwei der beiden Lerngruppen näher eingegangen. Für die dritte Lerngruppe wurden keine Abdruckrechte erteilt.

Die Französischklasse arbeitete mit dem Lehrwerk *À plus!* (Bächle et al. 2004) und bereitete sich auf den Einstieg in die sechste Lektion vor. Die Lehrerin führte die beiden neuen Strukturen, die Uhrzeiten und das *futur proche*, an alltäglichen Beispielen aus ihrem eigenen Tagesablauf sowie einer Pappuhr ein, auf der sie die Zeiger manuell weiterdrehen konnte, schrieb die neuen Formen an die Tafel und übte sie mit der Klasse zunächst in direkter Frage-Antwort-Interaktion ein. In einem weiteren Lernschritt übten die Schüler das Fragen und Antworten mit dem *futur proche* ein, dann in der Partnerinteraktion in Form einer Omniumkontaktübung (Schiffler 1993) mit der Impulsfrage *Qu'est-ce que tu vas faire aujourd'hui?* ein. Bei diesem Übungstyp stehen alle Schüler auf, verlassen ihre Plätze und interagieren beim Herumgehen im Klassenraum mit zufällig auftauchenden Gesprächspartnern. Es kommt dabei zu immer neuen spontanen Begegnungen, die eine erhöhte sprachliche Interaktion bewirken und eine ständige Reproduktion von sprachlichem sowie eine Rekonstruktion von implizitem gestischem Wissen erfordert.

Den zweiten Teil der Unterrichtsstunde konzentrierte die Lehrperson auf die Explikation der Feinabstufungen bei den Uhrzeiten und übte auch diese wieder in der direkten Frage-Antwort-Interaktion ein. Die Bildauswahl fokussiert auf zwei Schülerinnen, Nele und Marie, die im Zentrum der vorderen Kameraperspektive sitzen.

Die Lerngruppe Spanisch umfasst regulär zwei Schüler und sechs Schülerinnen (Klassenteilung auf Grund der Rückkehr einer Lehrerin aus der Elternzeit), davon waren am Beobachtungstag vier anwesend. Es handelte sich um eine neunte und zehnte Stunde. Als Materialien und Medien kamen ein Arbeitsblatt zum Gebrauch der Vergangenheitszeiten, eine Übersetzungs-App auf privaten Smartphones sowie ein Projektionsgerät zum Einsatz.

Der unmittelbar vorausgehende Unterricht war auf Grund der Kursmischung für die einzelnen Schüler sehr unterschiedlich. Eine Besonderheit der Kurskom-

position besteht darin, dass Tim und Pia, auf die die Bildauswahl fokussiert, einen Kurzaufenthalt in Spanien genutzt haben, um ihre Kenntnisse in der Zielsprache zu verbessern.

Nach dem Einstiegsritual werden die Vergangenheitsformen *Indefinido* und *Imperfecto* kurz im Plenum wiederholt. Im Anschluss erhalten die Schülerinnen und Schüler (SuS) ein Arbeitsblatt, auf dem zunächst zu Übungszwecken einige Verben im *Indefinido/Imperfecto* zu konjugieren sind. Unter Zuhilfenahme des Projektionsgeräts wird die Übungskonjugation im Plenum zusammengetragen. Die SuS erhalten den Arbeitsauftrag, den Lückentext des Arbeitsblatts in Partnerarbeit auszufüllen, auf dieser Basis eine Geschichte zu erzählen und unter Verwendung der Redemittel auf dem Arbeitsblatt zu diskutieren, warum an welcher Stelle die jeweiligen Zeitformen verwendet werden müssen. Die Schülertexte werden anschließend von zwei Schülern im Plenum vorgetragen.

Die Unterrichtsaufzeichnung wurde in beiden Lerngruppen mit zwei stationären Kameras durchgeführt, für die auf Grund der beschränkten Raumgröße nur zwei Standorte in Frage kamen, nämlich im vorderen Raumwinkel neben der Eingangstür und im hinteren Raumwinkel an derselben Wand. Auf diese Weise war es möglich, fast den gesamten Klassenraum, das Lehrerhandeln und das Schülerhandeln abzubilden. Eine manuelle Kameraführung bzw. -fokussierung wurde nicht durchgeführt, um die Aufmerksamkeitslenkung der Schüler durch die Kamera und die Beobachterin möglichst gering zu halten.

3. Analysemethode

3.1 Die dokumentarische Bild- und Videoanalyse

Für die Analyse wurde die dokumentarische Bild- und Videoanalyse (vgl. Asbrand & Martens 2018; Bohnsack 2009; Fritsche & Wagner-Willi 2015) benutzt, die einerseits eine sehr elaborierte Methodik für die Standbildanalyse und ihre Verzahnung mit der Analyse von Verbaltranskripten im Rahmen von Unterrichtsvideographie anbietet und andererseits mit den Grundlagen einer praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) eine anspruchsvolle methodologische Fundierung innerhalb des rekonstruktiven Paradigmas für die Analyse von Alltagspraktiken aufzuweisen hat. Die dokumentarische Analyse von Verbaltranskripten zum Fremdsprachenunterricht wurde von Tesch (2016) vorgestellt. Bei der videographischen Analyse hingegen muss auf die bei Bohnsack (2009) sowie Asbrand und Martens (2018) detailliert ausgearbeiteten Arbeitsschritte zurückgegriffen werden.

Die Transkription videographischer Daten stellt insofern eine Herausforderung dar, als hier eine sequentielle wie auch eine simultane Gesprächsstruktur verarbeitet und graphisch sowie verbal aufbereitet werden müssen. Die sequentielle Gesprächsstruktur betrifft die chronologische Ablaufstruktur einer Gesprächsepisode, d.h. ihr von den Akteuren selbst markierter Beginn, ihre innere Ablauforganisation und ihr von den Akteuren markiertes Ende. Gemeint ist damit also nicht eine bloße Abfolge von Handlungen, sondern die von den Akteuren selbst organisierten Gesprächsstrukturen (vgl. Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013: 59f.). Die simultane Gesprächsstruktur wiederum spiegelt sich im gleichzeitigen Zusammenspiel von Gestik, Mimik, Körperbewegungen und Stellung der Körper zueinander, der "szenischen Choreographie" (Bohnsack 2014: 182). Letztere lässt sich in Standbildern festhalten sowie in ihrer Abfolge, welche wiederum eine Sequentialität herstellt. Die Transkriptionsleistung ist also eine doppelte, nämlich bezogen auf den akustisch aufgezeichneten Gesprächstext und bezogen auf die optisch aufgezeichnete Gestik, Mimik und szenische Choreographie. Dafür bieten sich verschiedene Wege an. Der technisch unaufwändigste Weg ist die Erweiterung eines Gesprächstranskripts um Spalten für Annotationen zur Simultanstruktur. Das hier gewählte Verfahren hingegen stellt die Standbildanalyse in den Vordergrund und fügt im Rahmen der ikonografischen Analyse die Verbaltranskriptanalyse hinzu. Dieses Vorgehen rechtfertigt sich durch die für den Anfangsunterricht relativ typische geringe Verbalaktivität. Es scheint überdies sinnvoll, den Verbaltext bei fremdsprachlichen Sprechübungen bereits auf der Ebene der ikonografischen Interpretation anzuzeigen, da er in dieser Phase die Funktion einer Kontextinformation einnimmt.

Fotogramme bzw. Standbilder stellen das zentrale Analysemedium der dokumentarischen Videointerpretation dar, da in ihnen als Teil des Ganzen dennoch die Struktur des Ganzen sichtbar wird (strukturtheoretische Annahme; Zur Begründung für die Arbeit mit Standbildern vgl. Bohnsack 2009: 151-155). Mithin erlaubt es die Analyse der den Standbildern eingelagerten Relationen, d.h. auf der Ebene der Bildproduzenten die Relationen innerhalb der formalen Bildkomposition und auf der Ebene der abgebildeten Personen die Relation von Einzelgebärden zum gesamten Interaktionsausschnitt (vgl. Bohnsack 2009: 165), den simultanen Eigensinn von Standbildern zu erfassen. Durch die Konzentration auf Standbilder wird die Videoanalyse damit in gewisser Weise zur Bildanalyse, durch die Aneinanderreihung von Standbildern wird das Videodokument wiederum als Film rekonstruiert.

Die Analyseschritte folgen im Einzelnen der vorikonographischen, der ikonographischen und der ikonisch-ikonologischen Interpretation nach Panofsky (1975) (vgl. Bohnsack 2009: 172-176). Bei der vorikonografischen Analyse werden Personen, Gegenstände und Bewegungen zunächst einmal 'naiv' identifiziert,

d.h. ohne die Kontextinformationen, die für das Alltags- (*common sense*)-Wissen charakteristisch sind. Eine Schülerin ist demzufolge zunächst einmal eine jüngere weibliche Person, das Heben des Armes ist kein 'Sich-Melden', um 'dran zu kommen'. Erst die Kontextinformation 'Französischunterricht in einer achten Klasse' situiert die Person und ihre Handlung. Durch die Trennung dieser beiden Analyseebenen wird sich der Forschende seiner eigenen Alltagstheorien bewusst, die er nun im dritten Analyseschritt, der ikonisch-ikonologischen Analyse, wiederum im Hinblick auf Rahmungen und Orientierungsmuster der abgebildeten Personen bzw. deren Handlungen hinterfragen kann. Dazu ist allerdings ein Wechsel der Analyseeinstellung vom Was zum Wie erforderlich.

3.2 Szenenauswahl Französischunterricht

Bei der Auswahl bestimmter Szenen für die Feinanalyse orientieren wir uns an den Kriterien der Relevanz für die Forschungsfrage und der Repräsentanz bezogen auf den Forschungsgegenstand. Für das im Anfangsunterricht implizite Wissen in der Verständigung durch die Sprache der Gebärden und Homologien zur Verbalsprache besonders typisch scheinen uns Szenen aus dem Übungstyp Frage-Antwort-Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerinnen. Zwei solcher Szenen (vgl. Abb. 1 und 6) werden im Folgenden miteinander verglichen, können sie doch als repräsentativ für den Interaktionsverlauf der gesamten Unterrichtsstunde angesehen werden.



Abbildung 1: Frage-Antwort-Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerin
(Kamera 2, 00:52:30, Bildausschnitt)

Auch der Übungstyp 'Omniumkontakt' erscheint unter dem Aspekt der Verständigung über die Sprache der Gebärden relevant, kann hier jedoch aus Platzgründen nicht weiterverfolgt werden:



Abbildung 2: Omniumkontaktinteraktion (Kamera 1, 00:13:52, Bildausschnitt)

Ebenfalls aus Platzgründen beschränken wir uns im Folgenden auf den ersten Teil der Szene *Qu'est-ce que tu fais l'après-midi?*



Abbildung 3: Gesamtbild der Szene (Kamera 1, 00:51:54)



Abbildung 4: Gesamtbild der Szene (Kamera 2, 00:52:34)

Das Gesamtbild zeigt die Linksversetzung des Lehrerschreibtischs und die aktuelle Position der Lehrerin zwischen ihrem Schreibtisch und der Tafel. Die Lehrperson hält sich meist hinter ihrem Schreibtisch auf, erreicht mit ihrer hellen und gut vernehmbaren Stimme jedoch problemlos alle Schüler. Sie wahrt generell einen Körperabstand von mindestens einem Meter zu den Schülern.

Die perspektivische Projektion des folgenden Bildausschnitts zeigt, dass zwei Schülerinnen, Marie und Nele, sich potentiell in einer besonderen Nähe-Relation zur Lehrerin befinden, die von dieser jedoch durch die Rückzugsposition zwischen Tafel und Pult neutralisiert wird. Während Frau Weber alle Schüler im Auge hat, blicken Nele und Marie fast durchgängig nur auf sie und auf die Tafel.



Abbildung 5: Szenische Komposition (Kamera 2, 00:52:34)

3.3 Szenenauswahl Spanischunterricht



Abbildung 6: Gesamtbild der Szene (Kamera 1, 00:17:33)

Das Gesamtbild zeigt die vier anwesenden Schüler der Lerngruppe sowie die Paarbildung in der Dyadenarbeitsphase. Die exemplarisch ausgewählte Szene stammt aus der ersten Arbeitsphase, in der die Schüler in Paaren das Arbeitsblatt bearbeiten. Tim und Pia sowie Maike und Tina arbeiten zusammen, die Lehrerin steht hinter dem Projektortisch. Im Gesamtbild ist die Symmetrie der beiden Paare zu erkennen sowie die konzentrierte Arbeitshaltung.

4. Ergebnisse

4.1 Exemplarischer Szenenvergleich

Der Vergleich der Szenen im Anfangsunterricht Französisch und einer Vergleichsgruppe Spanisch zeigt gewisse Parallelen, aber auch Unterschiede. In beiden Fällen wurde eine Dyade fokussiert, die hohe Motivation für die Bearbeitung der Sprachübung zeigte.

In der Französischklasse wurde die Dyade Nele und Marie in den Blick genommen, die sich bereits in der räumlichen Positionierung in der ersten Reihe etwas vom Rest der Klasse isoliert und die direkte Interaktion mit der Lehrerin sucht. Diese wird von beiden als absoluter Fixpunkt für die fremdsprachlichen Aktivitäten eingesetzt. Die Lehrerin validiert die Korrektheit der Äußerungen, die Nele und Marie gestisch und mimisch sehr zurückhaltend inszenieren.

Auszüge aus der folgenden Fotogrammanalyse illustrieren das Gesagte. Es wurden für die Szene aus dem Französischunterricht insgesamt 13 Standbilder ausgewählt, jeweils mit der Vorder- und der Hinterkamera aufgenommen, von denen exemplarisch an dieser Stelle ein Detailergebnis vorgestellt wird (Kamera 1, 00:51:57 bis 00:52:05 und Kamera 2, 00:52:35 bis 00:52:43). Es veranschaulicht zugleich die dokumentarische Mikroanalyse, die strukturtheoretische Anhaltspunkte für eine Habitusbestimmung liefert (vgl. 4.2).



Abbildung 7: Französischunterricht, Standbild (Kamera 1, 00:51:57)



Abbildung 8: Französischunterricht, Standbild (Kamera 2, 00:52:35)

Auf der vorikonografischen Analyseebene sind zwei Mädchen an einem Tisch mit Heften und Schreibmaterialien zu sehen. Vor den beiden steht auf einem Papierschild eine handgeschriebene Zwei. Das linke Mädchen hält die Arme gesenkt. Die Mundstellung deutet an, dass sie gerade etwas sagt. Der Oberkörper ist leicht nach vorne geneigt, und der Blick ist nach unten auf die Tischoberfläche gesenkt. Das zweite Mädchen hat sich ihr zugewendet und betrachtet sie aus den Augenwinkeln, während sie ihre linke Hand mit leicht gespreizten Fingern vor Mund und linke Wange hält.

Kamera 2 zeigt eine erwachsene Person, die sich in einer Drehbewegung von rechts nach links befindet (aus dem Szenenverlauf ersichtlich). Die rechte Hand hält die Tafel fest, so dass sie diese in ihrer Drehbewegung mitnehmen kann. Der linke Unterarm zeigt horizontal nach vorne, der Oberarm leicht nach hinten geneigt nach unten. Die Mundstellung zeigt, dass sie ihrerseits Laute produziert, die Gesichtsmuskeln signalisieren eine leicht erhöhte Anspannung.

Auf der ikonografischen und zugleich der Analyseebene des *common sense* hat Marie von Frau Weber das Rederecht bekommen und artikuliert einen Satz, den sie vom Arbeitsblatt abliest, was zur Folge hat, dass sie beim Sprechen selbst keinen Blickkontakt mit der Lehrerin aufnehmen kann. Nele beobachtet sie von der Seite. (Nicht im Fotogramm: Nele nickt kurz darauf bei Maries Aussprachekorrektur).

Frau Weber hat Marie mit dem *scaffold* "vais" über die Schwierigkeit der Aussprache [vɛ] hinweggeholfen (Marie artikuliert zunächst [vɛ]), so dass Marie nun den Satz zu Ende sprechen kann. Während sie die Aussprachehilfe gibt, dreht sich Frau Weber in einer raschen Bewegung zum rechten Tafelflügel und zieht diesen nach innen, so dass auch die links sitzenden Schülerinnen die auf diesem Tafelflügel notierten Präsenzformen des Verbs *aller* lesen können. Noch in dieser Bewegung und während Marie ihren Satz zu Ende formuliert, bedeutet sie dem Rest der Klasse mit einem "pscht", ruhiger zu werden.

Verbale Ebene

Transkriptauszug¹

51:57	Marie	Je ve ()	
52:00	Weber	vais	
52:01	Marie	vais faire du ()	
52:02	Weber		pscht

¹ Senkrechte Striche zeigen Überlappungen an.

52:03		
52:04	Marie	sport à trois heures.
52:05	Weber	
	(.) Mhm,	

Der Transkriptauszug zeigt, dass Marie ein Ausspracheproblem bei *vais* hat. Frau Weber sagt unverzüglich die richtige Aussprache vor, Marie greift den *scaffold* auf, wiederholt die richtige Aussprache und führt den Satz zu Ende. Dabei spricht sie *sport* mit halb deutscher Aussprache, d.h., sie spricht das <t> aus. Frau Weber validiert den Satz nach kurzer Pause, ohne auf den Aussprachefehler einzugehen.

Auf der ikonisch-ikonologischen Analyseebene ist festzuhalten, dass Marie eine Rollenveränderung vorgenommen hat; sie ist jetzt in der aktiven Sprecherrolle und lenkt ihre volle Aufmerksamkeit auf das laute Ablesen eines Satzes. Der Körper wirkt dabei schlaff, die Arme hängen herunter. Ihre Mimik und Gestik zeigen, dass sie völlig versunken ist in die beiden simultanen Tätigkeiten des Lesens und gleichzeitigen Aussprechens in der fremden Sprache. Weder die Lehrerin noch ihre Banknachbarin Nele scheinen in diesem Augenblick für sie zu existieren. Nele wiederum schaut ihr aus ihrer relativen Distanz gegenüber Marias Versunkenheit interessiert und fast ein wenig erstaunt zu. Sie ist jetzt in der Beobachterrolle, und die zuvor beobachtete Parallelität der Aktionen Marias und Neles ist vorübergehend suspendiert.

Auch Frau Weber nimmt einen Rollenwechsel vor, sie wechselt von der passiven zur aktiven Feedbackgeberin. Dieser Rollenwechsel ist durch eine Lücke in Marias Lernersprache erforderlich geworden: Marie kann die korrekte Aussprache von *vais* noch nicht abrufen, sie diagnostiziert ihre Wissenslücke jedoch und reagiert mit tentativen Ausspracheversuchen. Marias Rahmung ist somit die einer aktuell gegebenen performativen Sprachbewusstheit.

Frau Weber analysiert Marias Aussprachehürde und kommt zu der Entscheidung, die korrekte Aussprache rasch vorzusprechen, damit Marie diese instantan imitieren kann. Dieser *scaffold* ist sofort erfolgreich, so dass Marie ihren Satz zu Ende sprechen kann. Frau Weber entscheidet zuvor noch, den Tafelanschrieb in Marias Blickfeld zu rücken, indem sie den rechten Tafel Flügel etwas nach innen zieht. Die graphische Redundanz kann jedoch von Marie nicht simultan verarbeitet werden, bleibt vielmehr als grammatikalische Systematisierungsoption im Hintergrund. Noch während Frau Weber in der Rückbewegung zur Klasse ist, reagiert sie auf den leicht gestiegenen Geräuschpegel mit einem Zischlaut, der die Klasse wieder zur Ruhe mahnt. Dabei entgeht ihr möglicherweise, dass Marie *du sport* nicht ganz korrekt ausspricht. Jedenfalls befindet sie sich in einer Rahmung,

die die Übung auf das grammatische Kernelement reduziert und nicht noch eine weitere Korrektur vorsieht.

Im Spanischkurs wurde das Tandem Tim und Pia in einer Partnerübung fokussiert, die a priori ohne Intervention der Lehrerin abläuft. Die beiden halten sich auch an diese Konvention und bearbeiteten den Arbeitsauftrag bis auf eine Wortsuche autonom. Beide verfügen bereits über eine gewisse Flüssigkeit im Spanischen, die es ihnen ermöglicht, weitgehend ohne Hilfe von außen auszukommen. Doch zeigt sich auf diesem Lernstand bereits, dass Tim sich deutlicher nach außen wendet und zu einer verbal-nonverbalen Kohärenz strebt, während Pia Gestik und Mimik sehr zurückhaltend einsetzt und verbale Aktivitäten noch kaum durch non-verbales Verhalten stützt.

Die folgende Fotogrammanalyse illustriert Tims nonverbale Aktivität. Für die Analyse dieser Szene wurden insgesamt 12 Standbilder über 19 Sekunden hinweg analysiert. An dieser Stelle werden aus Platzgründen nur Analyseergebnisse von zwei Standbildern der vorderen Kamera (00:17:36 und 00:17:37) wiedergegeben.



Abbildung 9: Spanischunterricht, Standbild 00:17:36

Auf der vorikonographischen Ebene ist ein Jugendlicher zu sehen, der einen Stift so hält (in Abb. 9 durch die Hand verdeckt), dass sich Hand und Stift mit der Spitze nach oben auf der Höhe des Kinns befinden. Das Gesicht des Jugendlichen ist nach vorne gewandt, die Augen blicken in die Kamera. Neben ihm sitzt ein Mädchen, das den Kopf zum Blatt gesenkt hält. Der linke Arm hängt nach unten. Sie hat den rechten Arm auf den Tisch gestützt und hält das Ende eines Stifts mit Daumen, Zeige- und Mittelfinger der rechten Hand. Der Stift hängt nach unten.

Auf dem zweiten Standbild bewegt der Junge die Hand mit dem Stift wieder vom Gesicht weg und dreht dabei den Kopf ebenfalls von der Kamera weg. Er hat den Mund leicht geöffnet, der Blick zeigt leicht nach oben ins Vage. Das Mädchen neben ihm hat den Stift nach oben gezogen.



Abbildung 10: Spanischunterricht, Standbild 00:17:37

Ikonographisch betrachtet, begleitet Tim einen Formulierungsversuch mit Suchbewegungen der Hand, die von Mikropausen von unter einer Sekunde unterbrochen werden. Er hat sich dabei in einen autonomen Formulierungsmodus begeben: Er bildet konzeptuell einen Satz, sucht nach Formulierungen, evaluiert kurz das Ergebnis und geht zum nächsten Element über. Tim unterstützt seine Wortsuche durch eine Geste: Er dreht die rechte Hand mit dem Stift im Kreis. Pia bleibt in einer konzentrierten Zuhörerhaltung. Diese Geste wiederholt Tim über fünf Sekunden zweimal, wechselt allerdings einmal die Drehrichtung der Hand.

17:30	Tim	Sí (1) es la profesión (1) pienso que (1) trabajas (2) siempre, (1) y no es
17:43		(1) o en (1) final, (2)
17:45	Pia	(schmunzelnd) sí
17:47	Tim	y () ahora también las () las trabaja cum profesora de español en una universidad

Ikonisch-ikonologisch betrachtet zeigen Tims Gestik und Mimik eine autonome Suchhaltung. Er braucht weder die Lehrerin noch Pia zur Unterstützung bei seinen Formulierungsversuchen. Er führt seinen Formulierungsversuch weitgehend

selbstbezogen durch, ringt dabei um Worte, legt kurze Pausen ein und bringt seine Wortsuche durch eine kreisende Armbewegung gestisch-symbolisch zum Ausdruck. Zum Abschluss erst bezieht er Pia ein, denn sie kann im letzten Moment aufgekommene Zweifel beseitigen und das Verständnis ratifizieren.

Im Fallvergleich zeigt sich eine ähnliche Rollenverteilung auch bei der zweiten in dieser Lerngruppe beobachteten Dyade. Es gibt eine deutlich stärker nach außen gewandte, gestisch und mimisch aktive Partnerin und eine in Gestik und Mimik deutlich passivere, eher nach innen gewandte Gesprächspartnerin.

4.2 Annäherungen an den Habitus

Der *modus operandi* des fremdsprachlichen Anfangsunterrichts ist bei Nele und Marie vom Ringen mit der Sprachnot und von der vollständigen Abhängigkeit von der Lehrperson gekennzeichnet. Bis in die Haarspitzen hinein stehen Nele und Marie im Banne des imaginären 'Taktstocks' Frau Webers, die die Äußerungen validiert und zum Weitermachen oder zum Wiederholen auffordert. Nele und Marie sind noch ganz auf die verbalsprachliche Korrektheit fixiert, und keine der beiden ist in der Lage, ihre Äußerungen nonverbal zu stützen. Auf dieser Stufe können seltene und noch wenig ausgeprägte Momente performativer Sprachbewusstheit (James & Garrett 1991: 17-20) beobachtet werden.

Zugleich indizieren sowohl die verbalen wie auch insbesondere die nonverbalen Handlungen ein implizites Rollenwissen: Die Experte-Novize- bzw. Lehrer-Schüler-Hierarchie rahmt die Sprachübung wie ein Naturgesetz und enacted sie durch hierarchiebestimmte verbale und nonverbale Handlungen. Innerhalb dieses öffentlichen „konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2017: 103-108; gemeint ist der Raum sozial geteilter Praktiken im Unterschied zum physischen Anwesenheitsraum) existiert freilich auch der nicht-öffentliche, d.h. nur für Marie und Nele zugängliche konjunktive Erfahrungsraum der beiden, ein Mikromilieu, in das sich die beiden immer wieder zurückziehen können. Dieses Mikromilieu existiert aber als nicht-öffentlicher Erfahrungsraum nicht aus sich selbst heraus, selbstreferentiell, sondern gerade weil es einen öffentlichen konjunktiven Erfahrungsraum gibt und in Abgrenzung zu diesem (vgl. ebd.: 212). Gerade die Relationierung dieser beiden Räume zueinander, der Wechsel von privat zu öffentlich und von öffentlich zu privat im Interaktionssystem Fremdsprachenunterricht sowie die Motivlage für diesen Wechsel interessiert uns aus Forscherperspektive. Die Gründe liegen u.a. in der mimetischen Rahmung der Sprachübung, einem Modus, der im Gegensatz zur Diegesis, die immer schon das Ganze der wahrgenommenen oder imaginierten Welt im Blick hat, erstens auf partiellem Wissen beruht, auf bloßen Ausschnitten aus der wahrgenommenen Realität, und zweitens

stärker der Außenkontrolle unterliegt und durch Abhängigkeit gekennzeichnet ist. Die Mimesis im Fremdsprachenunterricht bedingt Praktiken des ständigen und strukturell akzeptierten Wechsels vom Privaten ins Klassenöffentliche und umgekehrt.

Die komparative Analyse zeigt im Vergleich der Dyade Marie und Nele mit anderen Klassendyaden allerdings noch weitere typische Praktiken auf. Zum einen lassen sich bei einer Jungendyade Praktiken der permanenten korporierten und verbalen Selbstinszenierung herausarbeiten, die sich wiederum als diegetische Zuspitzung deuten lassen. Zum anderen fällt der Blick auf passive Dyaden. Hier zeigen sich in Körperhaltung und verbaler Nichtpartizipation auch Praktiken der Nichtbeteiligung. Es lassen sich somit grundsätzlich Praktiken der Beteiligung (mimetisches und diegetisches Sprechen) und Praktiken der Nichtbeteiligung bzw. Vermeidung (z.B. Sich Verstecken, Schweigen, Wechsel ins Deutsche, Kurz- und Kürzestäußerungen) ermitteln.

Im Rahmen der Aneignungspraktiken wird mit zunehmender Spracherfahrung das Ringen mit der Sprachnot durch das Ringen um Autonomie ersetzt. Autonomie bedeutet vor allem die Kontrolle über seine Lücken und Fehler zu erringen, d.h. eine performative Sprachbewusstheit (James & Garrett 1991: 17-20) aufzubauen. Nach und nach ergreift der Lerner selbst den 'Taktstock' seines Lernens und wechselt von der Bezogenheit auf die Lehrperson auf die Selbstbezogenheit. Tim ist im zweiten Lernjahr bereits so weit, dass er die Lehrerin zwar noch nach dem spanischen Wort für 'Beruf' fragt, die Antwort aber bereits kennt und früher als sie nennen kann. Seine Frage ist eine habituelle, aus der institutionellen Wissenshierarchie geborene, aber nicht mehr sachlich begründete oder notwendige Frage. In der Autonomie seiner Gebärden zeigt sich, dass Tim über diesen Punkt bereits hinaus ist und sich im Selbstbezug bewegt, d.h., er kann sich selbst korrigieren und selbstständig nach Formulierungen suchen und benötigt die Lehrerin oder seine Partnerin allenfalls noch zur Ratifizierung. Tim konstruiert allmählich eine im Zielhorizont des Fremdsprachenunterrichts gewünschte performative Autonomie und beginnt, sich von der engen Bindung an die Lehrerin als Sprach- und Lehrhoheit zu lösen. Alle diese Handlungen geschehen ebenso wie die Maries, Neles und der Lehrpersonen vor der Folie eines sozial geteilten bzw. konjunktiven Rollenverständnisses.

Im fremdsprachlichen Klassenzimmer konstituiert sich Diegesis in der eigenständigen Gestaltungsleistung, im konkreten Falle der Gestaltungsleistung Tims. Seine Erzählung einer Geschichte auf dem Arbeitsblatt entsteht nicht aus der Relation zur Lehrerin oder zu Pia, sondern vielmehr aus der autonomen Enaktierung einer Erzählabsicht. Tim setzt sich über die sprachlichen Einschränkungen bzw. Fesseln mit Hilfe sprechender Gebärden hinweg und erzählt zunächst sich selbst

und im Weiteren auch Pia die Geschichte einer Person auf dem Arbeitsblatt. Er selbst übernimmt dadurch die Rolle eines autonomen Erzählers, er eignet sich die Erzählung an.

5. Diskussion

Mimesis und Diegesis entsprechen im Fremdsprachenunterricht zwei unterschiedlichen *modi operandi* der Aneignung, die als Praktiken der fremdsprachlichen Aneignung im konjunktiven Erfahrungsraum des Klassenzimmers rekonstruiert werden können. Damit verlassen wir das Feld der *common sense*-Analyse, d.h. einer Beschreibung der Individualstruktur von Diskursen im fremdsprachlichen Klassenzimmer (als linguistische Analyse) oder einer Erklärung, wie fremdsprachliche Rede methodisch sinnvoll angeleitet werden kann (als fachdidaktische Analyse). Wir betreten vielmehr das Gebiet der praxeologischen Forschung, d.h. einer Forschung, die soziale Praktiken und ihre Konjunktivität bzw. das im Hintergrund vorhandene sozial geteilte Wissen rekonstruiert. Hierbei tritt immer wieder das Problem der Spannung von Norm und Performanz auf (Bohnsack 2017: 100). Die fachdidaktische Norm bzw. das fachdidaktische Ziel ist die kommunikativ 'gelingende' Rede im Sinne einer bestimmten Aufgabenstellung, die beobachtete Performanz dagegen die verbal habitualisierte und korporierte Eigenrede der Akteure, d.h. ihre mimetischen oder ihre diegetischen Praktiken oder auch ihre Vermeidungspraktiken. Diese lassen sich soziogenetisch zu lernerbiografischen Merkmalen in Bezug setzen, was allerdings eine entsprechende Datentriangulation, z.B. in Form von biografischen narrativen Interviews, erforderlich macht.

Wie erwähnt (Abschnitt 1) unterscheidet sich die mimetische Gestaltungsleistung von der diegetischen durch die bloße Ausschnitthaftigkeit der Weltwahrnehmung. Die diegetische Gestaltungsleistung nimmt die Welt immer schon als Ganzheit wahr, z.B. im obigen Falle (Tim) als die Ganzheit einer darzustellenden Person. Wir haben es hier mit Habitusausprägungen zu tun, die in Folgestudien in ihren vielfältigen soziogenetischen Bezügen (Geschlecht, soziale Herkunft, Bildungsgangspezifik etc.) zu erforschen und typologisch zu verorten wären und die Bausteine einer noch zu entwickelnden praxeologischen Fremdsprachenforschung bzw. Fachdidaktik darstellen können.

Die Praktiken der Beteiligung kontrastieren im fremdsprachlichen Klassenzimmer mit den Praktiken der Nichtbeteiligung. Letztere äußern sich beispielsweise in Vermeidung, Parallelaktivitäten oder im mechanischen Abarbeiten bzw. mechanischem Erledigen von Aufgaben. Nun ist aus einem Habitus der phasenweisen oder durchgängigen Nichtbeteiligung nicht auf die Abwesenheit von Kon-

junktivität (d.h. sozial geteilter Erfahrungen) oder auf bloße "Anwesenheitsräume" (Bonnet 2009) zu schließen. Die Formen der Nichtbeteiligung sind vielmehr diskursanalytisch als Gegenhorizonte zu deuten, die sich im Vergleich mit ähnlich gelagerten Szenen oder Episoden erst als Opposition, d.h. Rahmeninkongruenz, oder als Divergenz innerhalb eines sozial geteilten Rahmens erweisen müssen. Bei einer Opposition handelt es sich um die phasenweise oder durchgängige Ablehnung der institutionellen Norm bzw. Erwartung, eine bestimmte Fremdsprache und die mit ihr assoziierten verbalen und korporierten Verhaltensweisen im fremdsprachlichen Klassenzimmer zu lernen. Diese Ablehnung wird jedoch durchaus von Lehrperson und Mitschülern 'verstanden' und von einigen wiederum geteilt. Auch die verbale Nichtkommunikation ist Teil des impliziten bzw. konjunktiven Wissens im fremdsprachlichen Klassenzimmer bzw. Teil organisationaler Machtstrukturen. In der speziellen Organisationskultur des Klassenzimmers werden Individuen bei Teilnahme belohnt oder bei Nichtteilnahme von Belohnung ausgeschlossen.

Damit ist auch abschließend die Frage nach der Relevanz der Erforschung von Mimesis und Diegesis als Modi öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer zu stellen. Man könnte vielleicht der Auffassung sein, es handle sich dabei doch letztlich um das triviale Phänomen von Nachahmung und freier Rede. Diese Auffassung würde allerdings übersehen, dass Mimesis und Diegesis Modi der korporierten sozialen Wissenskonstruktion sind – ja, der Leiblichkeit überhaupt von Fremdsprachlichkeit – und als solche in der Fremdsprachenforschung bisher kaum beachtet wurden. Schwerdtfeger machte bereits 2001 kritisch – allerdings auf Grundlage normativer Setzungen – auf die Thematik aufmerksam. Mit der verfeinerten Heuristik der Dokumentarischen Videoanalyse steht uns heute ein Instrumentarium zur Verfügung, um dieses Desiderat auf empirischer Grundlage zu beheben.

Die Relevanz praxeologischer Forschungen zur Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer liegt darüber hinaus in einer substantiellen Erweiterung des Professionswissens von Lehrkräften. Die Teilhabe an der praxeologischen Forschungspraxis ermöglicht es, eigene Theorien und Standpunkte zum Fremdsprachenlernen kritisch zu hinterfragen und das Wie von Unterrichtshandlungen in den Blick zu nehmen. Eine Lehrerbildung, die bislang noch sehr auf das Was fokussiert ist, auf Input und Normen, auf die *common sense*-Ebene der Verständigung, könnte sich zur Wahrnehmung und Analyse von Praktiken der Verständigung weiterentwickeln. Die dokumentarische Videoanalyse bietet dafür ein passgenaues Instrument.

Eingang des revidierten Manuskripts 04.04.2018

Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bächle, Hans; Gregor, Gertraud; HéLOURY, Michèle & Schenk, Sylvie (2004): *À plus!* 1. Berlin: Cornelsen.
- Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2009): Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10: 2, 219-240.
- De Bot, Kees (1992): A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics* 13: 1, 1-24.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1976): Sprache im Unterricht – Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit. *Studium Linguistik* 1/76, 47-69.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert Herma C. (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36-114.
- Fritsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf; Fritsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, 131-152.
- Fuxjäger, Anton (2007): Diegese, Diegesis, diegetisch: Versuch einer Begriffsentwässerung. *montage/av* 16: 2, 17-37.
- Genette, Gérard (2010): *Die Erzählung*. Paderborn: W. Fink.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9: 1, 35-83.
- James, Carl & Garrett, Peter (eds.) (1991): *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Kieweg, Werner (2007): Sprechaufgaben konzipieren. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41: 5, 14-17.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lörscher, Wolfgang (1983): *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Tübingen: Narr.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M. (Original 1922-1925, unveröff. Manuskripte).
- Meißner, Franz-Joseph (2006): Linguistische und didaktische Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzaufgaben im Lernbereich Mündlichkeit (Schwerpunkt Hörverstehen). *Französisch heute* 37, 240-282.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arndt-Michael (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 277-302.

- Panofsky, Erwin (1975): Ikonografie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Panofsky, Erwin (Hrsg.): *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln: DuMont, 36-67.
- Schiffler, Ludger (1993): Omniumkontakt – nach jeder Einführung. Eine neue interaktive Phase der Sprachverarbeitung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3, 238-243.
- Schramm, Karen & Aguado, Karin (2010): Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 185-214.
- Sinclair, John & Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Tesch, Bernd (2016). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tuma, René; Schnettler, Bern & Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Christoph (1997): Mimesis. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim, Basel: Beltz, 1015-1028.