

# Larissa Schindler

## Körper-Bildung

### Wissensvermittlung in Bewegungstrainings

#### I. Einleitung

Die Trennung von Körper und Geist prägte lange Zeit den europäischen Wissensbegriff und damit auch Theorien und Vorstellungen vom Lehren und Lernen. Seit gut zwei Jahrzehnten formiert sich jedoch in den Kultur- und Sozialwissenschaften ein praxistheoretisch orientierter Diskussionszusammenhang (Schatzki et al. 2001; Hörnig/Reuter 2004; Reckwitz 2003), in dessen Rahmen körperlichen, räumlichen, dinglichen und zeichenförmigen Entitäten ebenfalls eine konstitutive Rolle am sozialen Geschehen beigemessen wird.<sup>1</sup> Auch in der Lern- und Bildungsforschung (ob erziehungswissenschaftlich oder soziologisch verortet) wird der Beitrag solcher »Partizipanden« (Hirschauer 2004) zu sozialen Prozessen seit einigen Jahren intensiv beforscht (z.B. Alkemeyer 2006; 2009; Hackl/Egger 2010; Kalthoff 2011; Rieger-Ladich/Ricken 2009; Röhl 2012). Dabei gerät immer wieder das Zeigen als ein Phänomen der Verschwisterung sprachlicher und nichtsprachlicher Wissensvermittlung in den Fokus (z.B. Gfereis/Lepper 2007; van den Berg/Gumbrecht 2010; Schmidt et al. 2011).<sup>2</sup> Es kann nämlich unterschiedliche Formen, sprachliche und nichtsprachliche, annehmen (Wiesing 2010: 17f.; Landweer 2010: 29ff.), es verweist aber immer auf etwas sprachlich nicht direkt Artikulierbares (Alkemeyer 2011: 44).

Im Folgenden beschäftige ich mich mit Bewegungstrainings für Erwachsene, konkret mit einem Kampfkunsttraining. Obwohl auch hier immer wieder Räume, Dinge oder Zeichen relevant werden,<sup>3</sup> rücken durch die Fallwahl körperliche Praktiken des Lehrens und Lernens fast

1 In der Regel gelten Körper und Dinge als materiale Basis von Praktiken (Reckwitz 2003: 290). Herbert Kalthoff (2011: 121ff.) zeigt dagegen, dass auch Zeichen, im Sinne semiotischer Repräsentationen, einen solchen Stellenwert haben können.

2 Auch die Auseinandersetzung mit der Frage der Macht in Erziehungsprozessen wird davon erneut berührt (z.B. Alkemeyer 2011; Prange 2010). In seinem Entwurf einer operativen Pädagogik sieht Klaus Prange (2005: 25) im Zeigen die basale Operation des Erziehens, freilich ohne es darauf allein zu beschränken.

3 Die einzelnen Aspekte sind empirisch nicht vollständig zu trennen. So können auch Körper, Räume und Dinge zeichenhaften Charakter haben, Zeichen wiederum sind immer auch an andere Materialitäten gebunden.

automatisch in den Mittelpunkt; es geht um Körper-Bildung im doppelten Sinn des Wortes: zum einen darum, wie Körper lernen und zum anderen darum, wie sie (um-)konstruiert werden, wenn ihnen ein primär im Medium des Körperlichen operierendes Wissen vermittelt werden soll. Eine solche Praktik ist das Zeigen, es reiht sich jedoch in ein weiteres Feld nicht-sprachlicher Wissensvermittlung ein. Im Anschluss an Pierre Bourdieu (1987) wird in solchen Fällen gern von impliziter (im Gegensatz zu expliziter) Pädagogik gesprochen (z.B. Wacquant 2003: 103ff.). Diese zunächst wenig komplexe, dichotome Unterscheidung wird durch verschiedene, positiv definierte Charakterisierungen nicht-sprachlichen Lernens ergänzt: So spricht man etwa von Mimesis (Gebauer/Wulf 1992), von der Kommunikation zwischen Körpern (Goffman 1971; 1979) oder vom visuellen und mimetischen Lernen (Wacquant 2003: 122ff.). Im Sinne einer Systematisierung verschiedener nicht-sprachlicher Formen der Wissensvermittlung<sup>4</sup> habe ich vorgeschlagen, analytisch neben verbaler Wissensvermittlung drei weitere Formen zu unterscheiden, nämlich die visuelle, die somatische und die technische (Schindler 2011a: 6f.). *Visuelle Wissensvermittlung* ist seit der zunehmenden Medialisierung der Kommunikation weit verbreitet, beschränkt sich aber keineswegs auf diese Variante. Vielmehr ist damit ein weites Feld visuell vermittelter Interaktionsbeiträge gemeint, das die von Goffman (1971: 43ff.) beschriebene Kommunikation zwischen Körpern etwa durch Kleidung, Mimik oder Gestik umfassen kann, aber auch den Beitrag von Dingen als Anschauungs- und Demonstrationsobjekte zur Wissensvermittlung im Schulunterricht (Kalthoff/Röhl 2011) sowie von Graphiken, Tabellen und Abbildungen in der wissenschaftlichen Kommunikation (dazu Lynch 1991). Im Laufe des vorliegenden Textes fungieren Demonstrationen von kampfähnlichen Bewegungsabläufen als empirisches Beispiel für primär visuell orientierte Wissensvermittlung, während ich gleichzeitig für die Zwecke meiner eigenen wissenschaftlichen Kommunikation nicht nur auf Schrift (als Amalgam verbaler und visueller Wissensvermittlung), sondern auch auf Bilder setze.<sup>5</sup> Als *somatische Wissensvermittlung*

4 Das Deutsche kennt keinen Ausdruck, der Lehren und Lernen gleichermaßen bezeichnet und damit jene konzertierten Tätigkeiten zwischen Lehrenden und Schüler/innen, die in Lehr-/Lernsituationen auftreten und dazu geeignet sind, einen Wissenstransfer herzustellen, ohne dabei jedoch *a priori* eine einseitige Wissensverteilung zu unterstellen. Ich helfe mir im Folgenden mit dem Ausdruck »Wissensvermittlung«, dessen reale Bedeutung zwar ebenso eine Hierarchie umfasst, der aber auch das Wort mitteln beinhaltet, das vielleicht am ehesten eine konzertierte Tätigkeit bezeichnen und so den Dynamiken einer »figurativen Konstellation des Zeigens« (Alkemeyer 2011: 45) gerecht werden könnte.

5 Zur Bildlichkeit von Schriften vgl. Krämer (2003; 2009).

verstehe ich jene Form der Kommunikation von Wissen, die durch den Kontakt verschiedener Körper entsteht, etwa wenn man die Hand eines Kindes beim Schreiben-Lernen führt, wenn man einen Tanzschritt durch das Führen des Körpers vermittelt oder wenn man Kampfbewegungen an anderen Körpern übt. *Technische Wissensvermittlung* schließlich basiert auf dem Kontakt mit Dingen, etwa wenn man an einer Kletterwand die passenden Bewegungen selbst finden muss oder ein Computerprogramm erlernt, indem man sich nach und nach durch das Menü klickt. Empirisch treten diese (analytisch leicht trennbaren) Formen normalerweise nicht einzeln auf, sondern ineinander verschränkt und miteinander verknüpft. In manchen Fällen finden sie sich auch in widersprüchlicher Form, so etwa, wenn vorgeführt werden soll, dass eine Bewegung in normalem Tempo kaum sichtbar ist. Die zentrale Botschaft lässt sich weder allein verbal noch allein visuell vermitteln, sondern nur in einer in sich widersprüchlichen Darstellung, in der gesagt wird, dass in normalem Tempo nicht sichtbar wäre, was in der aktuellen visuellen Darstellung doch sichtbar ist. Im Kampfkunsttraining dominieren, wie die nächsten Abschnitte zeigen, visuelle und somatische Wissensvermittlung.

Ich beschäftige mich also im Folgenden mit didaktischen Praktiken, worunter ich im einfachen Wortsinn alle alltäglichen und institutionalisierten Praktiken des expliziten Lehrens und Lernens verstehe, also keineswegs nur mit Bezug auf das Lernen von Kindern.<sup>6</sup> Sie unterscheiden sich von anderen Praktiken, die nicht dezidiert auf Lernprozesse abzielen, auch wenn es zu diesen natürlich trotzdem immer kommen kann. Mehr noch, die zentrale These dieses Beitrags ist, dass *allen* Praktiken ein didaktisches Moment innewohnt, das sie erlernbar macht. Didaktische Praktiken greifen auf dieses zurück, oder genauer: verstärken und betonen es. Vergleichen wir etwa eine Mathematik-Vorlesung (Greifenhagen in diesem Band), eine Bauchtanzstunde (Dinkelacker/Herrle 2010) und ein Kampfkunsttraining, so finden wir in mancher Hinsicht ähnliche (nämlich didaktische), im Detail allerdings sehr unterschiedliche (nämlich universitätsmathematik-, bauchtanz- und kampfkunstspezifische) Praktiken. Didaktische Praktiken sind deshalb in gewissem Sinne eigenständig, gleichzeitig aber stark geprägt von der jeweiligen (originären) Praktik.<sup>7</sup>

Dieses Argument entwickle ich in drei Schritten: Zunächst beschäftige ich mich in einer Vorbemerkung mit der Frage, wie Lehren/Lernen als Praxis im Sinne praxistheoretischer Ansätze gefasst werden kann. Ich

6 Dabei verstehe ich didaktische Praktiken mit der Unterscheidung Schatzkis (1996: 91ff.) als integrierte Praktiken, die konstitutiv für bestimmte Gesellschaftssegmente sind, nicht als auf letztere verstreute (*dispersed practices*).

7 In der universitären Lehrerbildung zeigt sich dieses Phänomen in der (vermutlich schwer vollständig umsetzbaren) Unterscheidung zwischen einer

werde die theoretischen Mittel der Rahmenanalyse (nach Goffman) und der Ethnomethodologie nutzen, um Wissensvermittlung (sei es im Zuge von Lernprozessen oder ethnografischer Forschung) als Modulation der zu vermittelnden Tätigkeit zu fassen, die in konzentrierten Tätigkeiten der Situationsteilnehmer hergestellt und aufrechterhalten wird. Danach stelle ich dar, wie Lehren und Lernen im Kampfkunsttraining praktisch vollzogen wird. Das zu vermittelnde Kampf[kunst]wissen wird, so zeigt sich, durch drei zentrale, aufeinander aufbauende Tätigkeiten vermittelt, nämlich Schauen, Zeigen und Üben. Dadurch nähere ich mich schließlich einem – zumindest auf den ersten Blick – paradoxen Phänomen: dass nämlich im Zuge von Kampfkunsttrainings nicht einfach nur ein Bewegungswissen vermittelt werden soll, sondern darüber hinaus auch ein Wissen, das sich nicht zeigen oder üben lässt. Wie also kann man lernen, was (z.B. aus Sicherheitsgründen) in der Lernsituation nicht ausgeführt werden kann?

## II. Lernen und Ethnografie

Beobachten wir Lernsituationen, so sticht zunächst eine charakteristische Rollenteilung ins Auge: Es gibt jemanden, der/die Wissen vermittelt und andere, die lernen. Diese – ethnomethodologisch formuliert – in konzentrierten Tätigkeiten aller Situationsteilnehmer ständig hergestellte Wissensdifferenz scheint eines der zentralen Charakteristika solcher Situationen zu sein und geht häufig mit spezifischen Machtbeziehungen einher: Der/die Wissende hat einen besonderen Einfluss auf das Geschehen, was etwa in Schulen besonders deutlich zum Tragen kommt. Dennoch entsteht eine Differenz zwischen dem, was vermittelt werden soll, und dem, was Einzelne tatsächlich lernen, die Klaus Prange (2005: 58ff.) mit dem Begriff der »pädagogischen Differenz« zwischen Erziehen und Lernen fasst. Erziehung entstehe (oder misslinge) in einem Einigungsprozess dieser beiden Tätigkeiten, von denen die erste sozial, die zweite individuell sei (Prange 2010: 63).

Nun kann man im Fall des Kampfkunsttrainings definitiv nicht von »Erziehung« sprechen, wohl aber vom Lernen oder von Bildung in einem weiten Sinne. Dennoch scheint mir die Vorstellung einer pädagogischen (oder in diesem Zusammenhang vielleicht allgemeiner einer didaktischen) Differenz in gewisser Hinsicht tragfähig, gleichzeitig aber modifikationsbedürftig. Zunächst scheint mir wichtig zu sein, dass neben den (explizit oder implizit) intendierten Lerninhalten immer auch

allgemeinen Didaktik und sogenannten Fachdidaktiken; in meiner eigenen Schulzeit verwies das Freifach »Lernen lernen« auf eine ähnliche Unterscheidung.

nicht-intendierte mit vermittelt werden; bestimmte Formen der Konfliktaustragung oder auch sogenannte »Unarten« wie Nasebohren (will man sie nicht genetisch erklären) wären sonst vermutlich bereits ausgestorben. Hinzu kommt, dass in manchen Fällen Schüler/innen lernfähiger sind als ihre Lehrer/innen, dass sie also nicht nur deutlich mehr lernen können als ihre Mitschüler/innen, sondern unter Umständen auch Fertigkeiten oder Wissen, das gar nicht vermittelt zu werden intendiert war, über das der/die Lehrer/in im Extremfall gar nicht verfügt.<sup>8</sup> In einigen Fällen lassen sich Lernerfolge zudem gar nicht in einem Individuum verorten: Etwa wenn eine gesamte Mannschaft sich verbessert, oder bestimmte Lernerfolge nur mit einem passenden Gegenüber umsetzbar sind. Auch in diesen Fällen entsteht eine didaktische Differenz, die aber m.E. Lernprozesse in ihrer gesamten Breite überhaupt erst schaffen. In Termini individueller oder kollektiver Handlungen und Intentionen allein scheint mir die didaktische Differenz deshalb kaum fassbar zu sein.

Anders als Handlungstheorien gehen praxistheoretische Ansätze von einer Selbstläufigkeit sozialer Prozesse aus, und davon, dass sich Sozialität größtenteils über schweisgsame, aber durchaus öffentlich beobachtbare Praktiken vollzieht (Barnes 2001: 17; Reckwitz 1999: 26ff.; Schatzki 1996: 96). Hier findet sich ein wichtiger Ansatzpunkt für die Beschreibung von Lehr- und Lernpraktiken, denn es ist diese Form der Selbstläufigkeit von Praktiken, die ihre Teilnehmer gewissermaßen gefangen nimmt bzw. »einsozialisiert«, wie Robert Schmidt (2008: 131, Herv. i.O.) formuliert und am Beispiel des Fußballspielens illustriert:

»Die Praktik des Fußballspielens übergreift also die individuellen Handlungen und Aktionen der einzelnen Spieler. Als Teilnehmer der Praktik sind sie gehalten, ihre individuellen Akte als Fußballspielen hervorzu- bringen. Dies gelingt durch ihre fortlaufende Einsozialisierung in die Praktik des Spielens. D.h. die Praktik des Fußballspiels eignet sich individuelle Spieler an, bringt ihnen fortlaufend praktisches *knowing how* bei und macht sie auf diesem Wege zu kompetenten Mitgliedern bzw. Mitspielern.«

Praktiken schulen bzw. sozialisieren demnach, so die Annahme, ihre Teilnehmer. Eine solche Konzeption widerspricht dem Alltagswissen, aber auch verschiedenen handlungstheoretisch orientierten Ansätzen in mehrfacher Hinsicht. Erstens sind es nicht die Personen, die handeln, und zweitens nicht primär ihre Köpfe, die *wissen*, weil Wissen auch in Körpern, Dingen und Praktiken liegt. Aus diesem Grund wird, drittens, Lernen nicht als die Überbrückung einer Wissensdifferenz verstanden, sondern als alltäglicher Vorgang, der gewissermaßen selbstläufig im Zuge

8 Dies mag in Bewegungstrainings wahrscheinlicher sein als in anderen Lernsituationen, obwohl es z.B. gerade in Bezug auf Akzente auch im Sprachunterricht leicht vorstellbar ist.

verschiedener Tätigkeiten vonstatten geht (Wenger 1998), nicht unbedingt durch das aktive Zutun einzelner Teilnehmer und nicht immer nach deren Willen. Vielmehr ist auch aktives Tun Einzelner Teil der übergreifenden Praktik.

Für die Konzeption eines praxistheoretisch orientierten Lernkonzepts hat deshalb das inzwischen sehr weit ins Alltagswissen diffundierte Theorem des »Learning by Doing«, die Vorstellung, dass man im Tun die Funktionsweise der jeweiligen Praktik erlernt, hohe Plausibilität. So formuliert etwa der Wissenschaftssoziologe Barry Barnes (2001: 25): »learning continues after the initial acquisition of ›competent member‹ status, as part of the business of participation in practice itself. It is part of the nature of a shared practice that learning what it is and enacting it are inseparable«. Die Anthropologin Jean Lave (1982: 185) widersprach – ganz auf dieser Linie – bereits Anfang der 1980er-Jahre der These, Lernen als passive Reaktion auf Lehrtätigkeiten zu verstehen und plädierte dafür, es ethnografisch als sozialen Prozess zu untersuchen. Neben einer solchen Anthropologie des Lernens (Lave/Wenger 1991; Lave 1996) finden sich wichtige Studien zur Sozialität des Lernens im Bereich einer Ethnografie des Schulalltags (Kalthoff/Kelle 2000) mit Schwerpunkt auf der Kultur der Kindheit (Breidenstein 1997; 2006; Breidenstein/Kelle 1998) und des Unterrichts (Kalthoff 1996; 1997; Delamont/Galton 1986; Delamont 2002). Auch wird in der Pädagogik mit ähnlicher Intention eine praxistheoretische Neudefinition des Gegenstands konstatiert, die sich vom klassischen, subjektzentrierten Konzept des Faches distanziert und das Lernen als eine sozial hervorgebrachte, beobachtbare Praktik versteht (Breidenstein 2008; Wiesemann 2006).

Im Zuge meiner Darstellung wird ein Spezifikum didaktischer Settings besonders deutlich erkennbar, das nicht allein Kampfkunstkurse charakterisiert: Die hier vollzogenen Lehr- und Lernpraktiken beschränken sich in ihrer Selbstkonstitution nicht auf das situativ Verfügbare, sondern beziehen sich auch auf Externes. Sie beschäftigen sich mit einem Wissen, das zum einen an einem anderen Ort entwickelt und praktiziert wurde (hier: eine japanische Kampfkunst) und zum anderen im didaktischen Setting (schon aus Sicherheitsgründen) nicht vollständig umgesetzt werden kann. Man kann didaktische Praktiken deshalb mit Goffmans (1980) Terminologie als »Modulationen« verstehen, d.h. als situationsspezifische Transformation einer anderen Tätigkeit (auch Dinkelacker/Herrle 2010; Schindler 2011a).<sup>9</sup> Eine Tätigkeit wird so als X-

9 Damit soll nicht gesagt sein, dass Lehren bzw. Lernen weniger originäre Tätigkeiten seien als etwa Kämpfen. Bereits die Kampfkunst kann ihrerseits als Modulation verstanden werden, woran sich illustrieren lässt, wie sich die – von Goffman – zunächst eingeführte Differenz zwischen »primären Rahmen« und Modulationen schließlich auflöst. Wichtig ist an dieser Stelle nur,

moduliert-zu-Y erkennbar, z.B. als (didaktische) Demonstration einer Kampf(kunst)bewegung oder eines mathematischen Beweises. Als solche trägt und transferiert sie Wissen über die Tätigkeit X, wird aber gleichzeitig auch immer als Y erkennbar, z.B. weil im Zuge einer (didaktischen) Demonstration Explikationsleistungen getätigt werden, die im »normalen« Ablauf nicht notwendig sind. Die Teilnehmer können schließlich von den anderen Beteiligten eine gewisse »Mitspielkompetenz« (Reichertz 1989: 92) erwarten, auch wenn diese in den verschiedenen Zusammenhängen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Neben dieser primär analytisch argumentierbaren Differenz zwischen den explikativen »Extraleistungen« einer didaktischen Situation und der – im Vergleich dazu – simplen Durchführung in anderen Situationen, markieren einige Lernsituationen den Bezug auf ein Außen auch durch explizite Verweise. Im Kampfkunsttraining etwa kommentierte der Trainer eine gerade gezeigte Bewegung folgendermaßen: »Und das T-Shirt wird reißen, oder keine Ahnung, aber da kommt der Kopf dann hinterher«. Dabei wird vor allem durch die grammatische Form des Futurs deutlich, dass die Äußerung auf eine situationsexmanente Gelegenheit verweist. Verstärkt wird diese Deutung durch den weiteren Verlauf des Abends, an dem kein T-Shirt riss. Ein anderer Verweis auf ein Außen findet sich in den Tipps für einzelne Kampftechniken, die fortgeschrittene Schüler mir immer wieder gaben, begleitet von dem Kommentar, diese seien gerade für mich als Frau besonders nützlich. Einmal fragte ich, wofür genau ich sie brauchen könnte, und bekam als Antwort die Gegenfrage, ob ich noch nie nachts U-Bahn gefahren sei.<sup>10</sup> Im Hinblick auf solche Markierungen treten allerdings auffällige Unterschiede zwischen den verschiedenen Stilen auf. So wird Kampfkunst nicht überall als Selbstverteidigungs- oder Kampfttraining betrieben, sondern kann auch beispielsweise als körperlich fundiertes Charaktertraining fungieren, wie es Morihei Ueshiba, der Gründer des Aikido, besonders forcierte. Tai-Chi zielt kaum mehr auf für einen Außenstehenden deutlich erkennbare Kampfbewegungen ab, sondern auf die Entwicklung innerer Kraft. Kung Fu dagegen propagiert eine Bewegungslehre, die Kampfwissen durch formalisierte, partnerlos geübte Bewegungsabläufe vermittelt (Girton 1986). Wie weit und in welcher Form Bezüge auf andere Situationen gemacht werden, hängt also nicht zuletzt vom jeweiligen Stil ab.

Wie alle Praktiken setzen auch Lehr- und Lernpraktiken ihrerseits Mitspielkompetenzen voraus: Dem schulischen Referendariat (Pille

die situativ hergestellten Bezüge auf ein der aktuellen Situation externes Wissen fassbar zu machen.

- 10 Noch wesentlich eindrücklichere Formen des Trainings für externe Gewaltsituationen beschreibt die israelische Anthropologin Einat Bar-On Cohen (2009; 2010).

2009; Alkemeyer/Pille 2008) etwa wohnt der Gedanke inne, dass man Lehrkompetenzen nicht allein an Universitäten erwirbt, sondern sich letztlich im Tun selbst aneignet. Im Kampfkunsttraining wiederum verbessert auch der Trainer quasi nebenbei sukzessive sein Lehren (Schindler 2011b), und auch Neulingen muss die Praxis der didaktischen Demonstration zwar nicht eigens nahegebracht werden, jedoch können die Schüler/innen – wie ich später ausführen werde – den Umgang mit verschiedenen Spezifika der Kampfkunstdemonstration erst im Laufe der Zeit erlernen. Man lernt also das Lernen nicht erst im Kampfkunsttraining, man lernt dort aber das Erlernen einer Kampfkunst gemeinsam mit der Kampfkunst selbst.

Die folgenden Ausführungen beruhen auf empirischem Material aus einem Datenkorpus, der im Zuge eines Forschungsprojektes über die Vermittlung von Körperwissen in einem Kampfkunstverein entstanden ist. Ich habe dafür sechs Monate an einem Kampfkunsttraining teilgenommen, Beobachtungsprotokolle verfasst, Gespräche geführt, verschiedene Dokumente und Artefakte des Feldes gesammelt und einige Trainingsstunden mittels Minidisk-Recorder bzw. Videokamera technisch aufgezeichnet. Im Sinne kontrastiver Beobachtungen habe ich zudem eine kürzere Studie zu Flamenco-Tanzstunden (Schindler 2009; 2011a) sowie Gelegenheitsbeobachtungen zu den Sicherheitseinführungen von Stewardessen in Flugzeugen durchgeführt. Für diesen Beitrag beziehe ich mich zum einen auf Videomitschnitte, Protokollauszüge sowie ein Interview, die eine sehr kleinteilige Darstellung sozialer Ereignisse erlauben, und entwickle zum anderen eine aus dem gesamten empirischen Material gewobene, über einzelne Situationen hinausgehende Darstellung des Geschehens. Dabei deutet sich an, dass auch meine eigene ethnografische Praxis im weiteren Sinne als eine Lernpraxis verstanden werden kann. Ethnografisches Forschen selbst besteht darin, nicht nur explizites, sondern auch implizites Wissen des Feldes mitzuvollziehen und nachvollziehbar zu beschreiben (Kalthoff 2003). Auch das ethnografische Berichten ist, wenn auch unter anderen Voraussetzungen und anderen Zielen, eine Form der Wissensvermittlung. Es steht damit vor einem ähnlichen Bezugsproblem wie die beschriebene (didaktische) Praxis selbst und basiert wie diese auf dem didaktischen Moment von Praktiken, das eine Explikation (im didaktischen oder ethnografischen Sinne) ermöglicht.

### III. Lernen im Tun

»Martial Arts« werden in Filmen und Büchern zumeist in spektakulärer Form dargestellt: Ihre Held/innen zeichnen sich durch meisterhafte Körperbeherrschung, hohe Moral und einen (im Vergleich zu westlichen



Kampfsportarten) ausgesprochen eleganten Kampfstil aus, der in überraschenden Situationen geistesgegenwärtig, aber auch intuitiv und routiniert zum Einsatz kommt. Im Vergleich dazu sind Kampfkunsttrainings eine relativ unspektakuläre, man könnte fast sagen langweilige Angelegenheit: Wie in den meisten europäischen Bewegungsschulen beginnen die Trainingsstunden zumeist mit Aufwärmen und Vorübungen, bevor – quasi als Herzstück des Trainings – Bewegungsabläufe geübt werden, die in irgendeiner Form die jeweils relevante Kampfkunst charakterisieren. In ›meiner‹ Kampfkunstschule wurden an dieser Stelle Bewegungsabläufe geübt, die einen Ausschnitt aus einem möglichen Zweikampf abbilden. Sie wurden zunächst vom Trainer und einem spontan aus der Menge Anwesender ausgewählten Schüler in Demonstrationen vorgemacht und danach von den Schülern paarweise geübt. So entstand eine Abfolge aus einer initialen Demonstration, an die paarweises Üben anschließt, dem neuerlich eine (zumeist auf der vorigen aufbauende) Demonstration folgt, wieder Üben und so fort. Man findet hier also einen fast fabrikähnlich organisierten Versuch, kampfkunsthfähige, und das heißt in dieser bestimmten Hinsicht wissende Körper herzustellen. Dabei treten drei Tätigkeiten in den Vordergrund, die das Lernen der Körper vorantreiben: Schauen, Zeigen und Üben.

Beschäftigen wir uns zunächst mit Schauen und Zeigen im Rahmen der Demonstration: Sie zeichnet sich – rahmenanalytisch betrachtet – dadurch aus, dass sie ein Wissen oder eine Tätigkeit außerhalb ihres ursprünglichen Funktionszusammenhangs vorführt (Goffman 1980: 79). Damit stellt sie eine eigenständige Tätigkeit, einen spezifischen »Rahmen« dar, kann aber nicht unabhängig von einer anderen vorzuführen- den Tätigkeit existieren. Im Rahmen von Bewegungstrainings ist der ihr inhärente Zweck ein didaktischer, sie soll etwas vorführen und so beobachtbar und erlernbar machen. Dennoch entstehen im Kampfkunsttraining bereits an dieser Stelle erste Herausforderungen für die Kursteilnehmer/innen, wie der folgende Ausschnitt aus dem Protokoll meiner ersten Trainingsstunde zeigt:

Der Trainer und sein Partner zeigen gemeinsam einen Bewegungsablauf, ich kann aber kaum mehr als zwei sich bewegende Körper erkennen, genauer: ein sich bewegendes Körperknäuel. Am Ende dieser Demonstration stehen die versammelten Schüler/innen auf, finden sich in Paaren zusammen und üben den gezeigten Ablauf. Ich stehe etwas unschlüssig herum, solange bis einer der Schüler auf mich zukommt und fragt, ob ich neu sei und ob ich mit ihm üben möchte. Wir beginnen zu üben, aber schon nach dieser kurzen Zeit kann ich mich nur noch vage an den gezeigten Bewegungsablauf erinnern. Mein Partner führt ihn mir noch einmal vor, ich kann mir aber trotzdem die vielen Bewegungen und Positionen nicht merken. Er klärt mich auf, dass es verschiedene

Ausgangspositionen und Bewegungsrichtungen gebe, die man sich mit der Zeit leicht merke.

Hier wird ein Anfangsproblem besonders deutlich, das in manch anderen Bewegungstrainings weniger auffällt: Die Teilnehmer/innen kennen zwar den Ablauf einer (didaktischen) Demonstration im Prinzip relativ gut, sie gehen – zurecht – davon aus, dass ein Bewegungsablauf gezeigt wird, der später geübt werden wird, sie können aber Details dieses Ablaufs zunächst nicht erkennen und deshalb beim späteren Üben nicht wiederholen. Bevor sich die Schüler/innen dem Üben (einer Kampfkunst) ernsthaft widmen können, müssen sie sich eine für das Training spezifische Sehfertigkeit aneignen. Drei Sichteinschränkungen lassen sich festmachen: Die erste entsteht durch das Tempo der Bewegungsabläufe, das die Detailwahrnehmung erschwert. Die zweite besteht in der Schwierigkeit, innere Zusammenhänge von Bewegungen zu erkennen. Die dritte resultiert aus einer kampf(kunst)spezifischen Fertigkeit, nämlich dem taktischen Unterbinden von Bewegungsankündigungen. Ist es schon bei alltäglichen Tätigkeiten wie etwa beim Gehen oder Kartenspielen kaum möglich, im Verlauf alle Details der Durchführung wahrzunehmen, so soll dem Gegner in einer Kampfinteraktion gezielt die Chance genommen werden, einen Zug zu parieren oder zu kontern. Deshalb übt man, die eigenen Bewegungen möglichst ankündigungslos auszuführen. Diese drei Sichteinschränkungen erschweren es Neulingen zu sehen und zu wiederholen, was in einer Demonstration gezeigt wurde. Dabei wird ein gängiges Problem des Lernens in intensivierter Form deutlich: Demonstrationen erfordern, wie der Wissenschaftstheoretiker Michael Polanyi (1985: 15) in einer Nebenbemerkung treffend formulierte, die intelligente Mitwirkung des Publikums. Diese ist in vielen Fällen, so muss man präzisieren, nicht nur kognitiv (wie der Ausdruck »intelligent« nahelegen könnte), sondern vor allem auch somatisch: Man muss die Bewegungen des demonstrierenden Körpers mitvollziehen können, um die Zusammenhänge des Gezeigten zu begreifen und später nachzumachen.<sup>11</sup>

Die Schwierigkeiten, einer Demonstration zu folgen, zählen zum expliziten Wissen des Feldes. So erzählte mir einer der Schüler beschwichtigend, er selbst habe drei Monate gebraucht, um zu verstehen, was hier

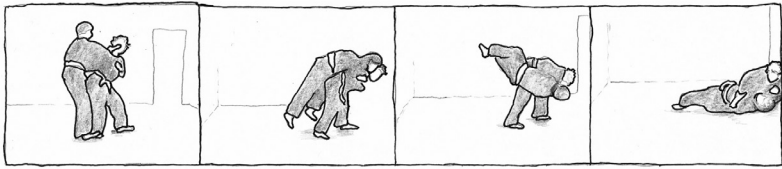
11 Allgemein spielt der innere Mitvollzug von Praktiken gerade im Bereich des Sports eine wichtige Rolle, wie Thomas Alkemeyer (2011) darstellt. So muss umgekehrt auch der Lehrende Praxiswissen in Anschlag bringen, um eine Bewegung entsprechend korrigieren zu können, um also sicherzustellen, dass das zu Zeigende beim Lernenden ankommt. Er muss sich dafür in das Tun des/der Lernenden einfühlen und die Bewegung mitvollziehen, um zu erkennen, wo und woran die Bewegungsabfolge hakt (Alkemeyer 2011: 59f.). Der innere Mitvollzug von Bewegungen synchronisiert also Lehren und Lernen über die jeweiligen Körper.

gemacht werde. Es helfe, so riet mir ein anderer, fortgeschrittener Schüler, wenn man nach jedem Training aufschreibe, was man geübt hat. Ein dritter Schüler erzählte mir, dass man das Sehen aktiv lernen könne und beschrieb den Prozess folgendermaßen:

»Der Peter hat mir mal Tipps gegeben, wie ich schauen soll. Zuerst: Wie fängt die Übung an, wie hört sie auf? Damit kenne ich Anfang und Ende, der Rest dazwischen kommt dann schon irgendwie. Der nächste Schritt ist: Welche Hand, welches Bein ist vorne, beziehungsweise agiert? [...] Das Ganze war so eine Art ›Blickschule‹.«

Wie bereits erwähnt, ist der Zweck der Demonstration ein didaktischer. Die Schüler/innen werden mit dem Problem der Beobachtung und mit dem Entwickeln einer trainingsspezifischen Sehfertigkeit nicht allein gelassen. Der Trainer führt nämlich die Bewegungsabläufe nicht einfach nur vor, sondern zeigt sie in einer zu didaktischen Zwecken transformierten Form, die auf fünf Ethnomethoden des Demonstrierens beruht: Die Bewegungsabläufe werden *verlangsamt*, *zerteilt* und *kommentiert*. Aus einem Bewegungsfluss werden so Einzelbewegungen erkennbar, es entsteht der Eindruck einer Kette von Einzelbewegungen. Diese werden zudem immer wieder (ganz oder teilweise) *wiederholt* und *variiert*. Auf diese Weise können verbal und visuell Schwerpunkte der Demonstration gesetzt werden, wodurch der Blick des Publikums gleichzeitig geführt und geschult wird.<sup>12</sup> Das zu vermittelnde Wissen zeigt sich in einem »nexus of doings and sayings« (Schatzki 1996: 89), es erklärt sich aber nicht primär verbal, wie etwa in den als »selfexplicating settings« (Pollner 1973) oder »explicative transactions« (Pollner 1979) bezeichneten Gerichtsprozessen aus den Studien des Ethnomethodologen Melvin Pollner. Vielmehr gibt es sich zunächst in der Demonstration primär visuell zu erkennen und danach beim Üben korporal-experimentell.

- 12 Mit dem Theorem einer »Trias des Zeigens« weist Thomas Alkemeyer (2011: 45 ff.) darauf hin, dass nicht nur der/die Lehrende zeigen und der/die Lernende aus dem Gezeigten Relevantes auswählen muss. Vielmehr muss zudem das zu Zeigende aus einem Fluss des Alltäglichen heraustreten und in den Blick rücken, um gesehen werden zu können. Im Zuge der Demonstrationen müssen in ähnlicher Weise Aspekte oder Elemente eines Bewegungsablaufs für die einzelnen Zuschauer/innen hervortreten und so für das spätere Üben relevant werden. Auf die Schwierigkeiten, die dabei vor allem anfangs entstehen können, habe ich bereits hingewiesen.

Abb. 1 »Werfen«<sup>13</sup>

Üben kann in Goffmans Terminologie als eine Modulation des Typs »so tun als ob« verstanden werden, im Rahmen derer Tätigkeiten von den üblichen Konsequenzen und Risiken befreit sind. »Man geht davon aus, dass Schnitzer und Versager ohne größeren Schaden und mit belehrender Wirkung eintreten können« (Goffman 1980: 72). Hier zeigen sich zentrale Differenzen und Ähnlichkeiten mit der zu erlernenden Tätigkeit des Kämpfens, die – ganz anders als das Üben – auf das Verletzen des Gegners gerichtet ist und damit auf gewisse Schäden geradezu abzielt. Wie das Kämpfen selbst beruht jedoch auch das Üben von kampffählichen Bewegungsabläufen auf einer körperintensiven Interaktion. Man lernt, im Sinne einer somatischen Wissensvermittlung, primär vom Feedback des Partnerkörpers auf die eigenen Bewegungen, wie das folgende Protokoll zeigt:

»Wir üben einen Bewegungsablauf, der einen Wurf beinhaltet. Würfe bestehen darin, das Gleichgewicht des Partners so stark zu stören, dass man ihn (zumeist im Rahmen einer runden Bewegung) zu Boden bringen kann (Abb. 1). Dazu muss man – ähnlich wie beim Paartanz – den Körper des Partners führen, das heißt, man muss seine Bewegung über einen längeren Zeitraum lenken. Im Gegensatz zum Paartanz, wo man der Partnerin das Folgen im Grund ermöglichen muss, sollte der Wurf auch gegen Widerstand des Partners/Gegners durchgeführt werden können. Werfen erfordert deshalb eine raffinierte und kleinteilige Bewegungskoordination, die einigen Übens bedarf. An diesem Abend üben mein Partner und ich primär den »Wurfeingang«, also die Phase kurz vor dem Wurf, im Zuge derer der Partnerkörper zunächst in eine gemeinsame Bewegung gebracht und dann mittels einer schnellen Drehbewegung auf den eigenen Rücken geladen werden soll. Dieser Moment der Drehbewegung erscheint mir besonders schwierig, weil man währenddessen leicht den Einfluss auf den Partnerkörper verliert, der sich dann nicht mehr auf den Rücken laden lässt. Tatsächlich misslingt mir diese Bewegung immer wieder und mein Partner steht am Ende der Bewegung auf dem Boden statt zu fallen (Abb. 2).

<sup>13</sup> Um die Anonymität der Situationsteilnehmer/innen zu wahren, finden sich statt der Originalbilder Handzeichnungen. Stefanie Husel sei an dieser Stelle für das Abzeichnen der Bilder herzlich gedankt.

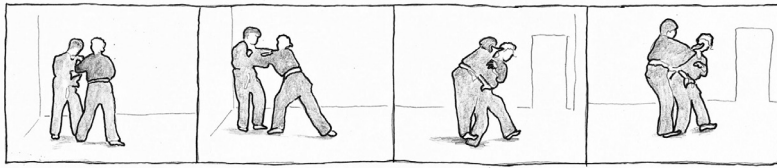


Abb. 2: »Misslingender Versuch zu werfen«

Dieses somatische Feedback entsteht zum einen, wie in der dargestellten Episode, über Misserfolge. Es kann jedoch auch erfolgen, indem der Partner den eigenen Körper nachjustiert, um eine Bewegung zu ermöglichen, oder auch, indem er auf einzelne Körperteile klopft oder sie verschiebt.<sup>14</sup> Wissensvermittlung geschieht jedoch nicht nur durch Partnerinteraktionen, sondern auch durch die Eigenlogik von Bewegungsabläufen:

Nach einer Weile kommt ein erfahrener Schüler, Konstantin. Er hat, da er zu spät gekommen ist, die Demonstration verpasst und muss sich den Bewegungsablauf nun von mir, einer Anfängerin vormachen lassen. Ich versuche redlich, ihn ihm zu zeigen, vertue mich aber ständig und korrigiere meine Bewegungen immer wieder, sodass Konstantin nie einen vollständigen und korrekten Ablauf zu sehen bekommt. Er lässt mich eine Weile zeigen, dann probiert er den Ablauf einige Male selbst. Schließlich gelingt es ihm, den Bewegungsablauf mittels meiner Informationen und seines Hintergrundwissens zu rekonstruieren, ihn selbst »richtig« zu machen und mir im weiteren Verlauf des Übens Tipps zu geben.

Diese Situation charakterisiert ein interessanter, kurzfristiger Wechsel der Wissenshierarchie, im Zuge dessen ein Wissen übermittelt wird, über das die vermittelnde Person kaum verfügt. Das didaktische Moment von Praktiken zeigt sich so besonders deutlich, es lässt sich mit der Funktionsweise von Lückentexten vergleichen: Kennt man einzelne Elemente des Gesamten (Text oder Bewegungsablauf), so kann man – mit entsprechendem Hintergrundwissen – die fehlenden Elemente ergänzen. Ähnlich wie für verbale Interaktion gilt also auch für somatische, dass einzelne Elemente Mitteilungen über vergangene und über kommende Elemente transportieren. Die einzelnen Bewegungen eines Ablaufs schließen an frühere Bewegungen an und eröffnen Anschlussoptionen für darauf folgende Bewegungen. Diese internen Zusammenhänge sind die Basis für eine bewegungsinhärente Wissensvermittlung. Indem sie Mitteilungen über sich selbst und ihre internen Zusammenhänge transportieren,

<sup>14</sup> Daneben findet selbstverständlich immer wieder auch verbale und visuelle Kommunikation statt. In gewissem Rahmen können auch Gegenstände, wie Matten oder Kleidungsstücke, Hinweise geben.

transferieren sie auch Mitteilungen über das Kampf(kunst)wissen und seine internen Zusammenhänge. Praktiken besitzen also, das wird auch hier deutlich, eine implizite Normativität. Sie beinhalten Verweise auf sich selbst, die sie nicht nur erkennbar und erzählbar (*accountable*) machen, sondern darüber hinaus auch vermitteln, *wie* sie auszuführen sind.

#### IV. Kämpfen lernen ohne zu kämpfen

In einer frühen Studie über Kung Fu formulierte der Ethnomethodologe George Girtton (1986: 60) bereits ein vielen Kampfkünsten innewohnendes, scheinbar paradoxes Phänomen, nämlich kämpfen lernen zu wollen, ohne je zu kämpfen: »How this happens [to learn how to fight without fighting, Anm. L.S.] I'm not really sure, but as Ark Wong [his teacher, Anm. L.S.] says ›When you are experienced, your body knows how to move‹«. <sup>15</sup> Er greift damit, ähnlich wie die bereits erwähnte Bemerkung Michael Polanyis über die notwendige Eigenleistung der Schüler/innen bei Demonstrationen, ein – gerade auch mit Blick auf das Thema der Modulationen – wesentlich weitreichenderes Phänomen auf, dass nämlich das zu Vermittelnde in didaktischen Situationen sehr häufig nicht vollständig dargestellt werden kann. Tatsächlich kann im Kampfkunsttraining schon aus Sicherheitsgründen nicht ernsthaft gekämpft werden. Der Hauptzweck eines Kampfes und die zentrale Kompetenz eines Kämpfers, nämlich das Verletzen des Gegenübers, werden deshalb nie vollzogen. Das Phänomen geht jedoch über reine Fragen der Sicherheit hinaus. Es umfasst drei Aspekte: erstens das Problem der Vermittlung einer situationsübergreifenden Bewegungsordnung, zweitens situative Sinndifferenzen zwischen der Lehr-/Lernpraxis und der zu erlernenden Praxis sowie drittens die außerhalb der Lernsituation liegende (Rück-)Koppelung des Gelernten an die originäre Praxis.

Es geht in Bewegungstrainings in aller Regel zunächst um die Vermittlung einer stilspezifischen Bewegungsordnung, in meinem Fall jene einer bestimmten Kampfkunst. Solche Bewegungsordnungen umfassen implizite Gelingenskriterien, die über die Richtigkeit einzelner Bewegungsabläufe sowie den Grad ihrer Variabilität entscheiden und lassen sich normalerweise nicht über Einzelübungen und einzelne Trainingsabende vollständig darstellen. Vielmehr vermitteln sie sich sukzessive im Verlauf (oft jahrelangen) Trainings über das Wiederholen und Variieren von

<sup>15</sup> Es sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass nicht alle Kampfkünste auf die Entwicklung von Kampffertigkeit abzielen. Aber auch eine pazifistische Lebenseinstellung lässt sich schwerlich in Einzelübungen erlernen. Das Phänomen, etwas zu erlernen, was man in situ nicht vollständig ausführen kann, wiederholt sich also auch in solchen Trainings.

Bewegungsabläufen, wodurch mögliche und unmögliche Anschlüsse, zu- meist auf implizitem Wege, ausgeführt werden. Während solche Gelin- genskriterien etwa im Kunststanz an ästhetischen Kriterien und an mög- lichen Aufführungen orientiert sind (Dinkelacker/Herrle 2010), richten sie sich in Kampfkünsten nach einer stilspezifischen Funktionalität, nach einem impliziten und expliziten Wissen darüber, wie Kämpfe verlaufen und wie mit kampfspezifischen Dynamiken umzugehen ist. Es bedarf deshalb eines eigenen Wissens, um in der Demonstration eines Kampf- bewegungsablaufs Kampf(kunst)wissen zu erkennen. Dieses Wissen ent- wickelt man, wie mir ein Schüler erzählte, mit der Zeit:

»Mit Manuel hab ich mal über Imagination geredet, was da natürlich auch mitspielt, besonders beim Schlagen, wo der Partner ja nicht getrof- fen werden soll. Der hat gemeint, dass man bestimmte Dinge erst nach einiger Zeit sieht. Konkret hat er einen Aschenbecher geworfen, ohne einen in der Hand gehalten zu haben. Er hat die Bewegung aber so aus- geführt, dass es vollkommen plausibel war.«

Die Aussage beschreibt, dass einzelne Bewegungen in den Demonstri- onen nur angedeutet werden können und – von fortgeschrittenen Schü- ler/innen – trotzdem als vollendete Bewegungen gesehen werden. Sie legt aber auch nahe, dass es über die angedeuteten Bewegungen hinaus ein Wissen gibt, das man nicht zeigen, das aber dennoch vermittelt und wahrgenommen werden kann. Dazu zählen zum einen die impliziten Ge- lingskriterien, die in einzelnen Demonstrationen und Übungen allein nicht ausgeführt werden können. Zum anderen werden durch den di- daktischen Aufbau von Demonstrationen entstehende situative Sinndif- ferenzen zwischen der Lehr-/Lernpraxis und der zu erlernenden Praxis relevant. Ganz prinzipiell transformiert die didaktische Praxis die ori- ginäre Praxis und variiert sie damit auch. Dazu zählt bereits die didak- tisch motivierte erhöhte Explikationsleistung, ob sie nun verbal, visuell, somatisch oder technisch erfolgt. Bestimmte ästhetische Kriterien, etwa eine flüssige Tanzbewegung im Takt der Musik, können so nicht umge- setzt werden. Dieses Phänomen ist im Kampfkunsttraining in besonde- rer Form ausgeprägt, denn die Explikation von Bewegungsabläufen wi- derspricht der inneren Logik des Kämpfens, die ein Unterbinden von Bewegungsankündigungen vorsieht. In Demonstrationen etwa werden Kampf[kunst]abläufe, wie oben erwähnt, verlangsamt, zerteilt und kom- mentiert, um die Bewegungsabläufe als Ketten aus Einzelbewegungen wahrnehmbar zu machen. Aus diesem Grund dauert eine der Demons- trationen auf meinem Videomitschnitt etwa zwölf Sekunden und bein- haltet sieben »Schritte«. Verfolgt man den gleichen Ablauf wenig später beim Üben eines fortgeschrittenen Paares, so dauert er vier Sekunden und wird in einem Fluss durchgezogen. Man sieht im Grunde nur mehr, wie sich einer der Partner auf den Boden legt und sich der andere auf ihn hockt. Dann stützt er sich gegen den Widerstand seines Partners auf die

Unterarme und schüttelt den Partner ab. Diese Differenz entsteht, weil die Partner beim Üben – im Gegensatz zur Demonstration – auf jegliche Blickführung verzichten. Weder verlangsamen, noch zerteilen oder kommentieren sie, sondern sie wiederholen knapp und kurz den Sinn des Gezeigten, nämlich den Partner abzuschütteln. Ihre Bewegungen ähneln deshalb – viel eher als jene des Trainers bei der Demonstration – den ruckeligen und schnellen Bewegungen eines Kampfes.<sup>16</sup> Das setzt voraus, dass die beteiligten Schüler – anders als Neulinge – sehen, was die Demonstration bedeutet, aber nicht zeigt. Sie sind in der Lage, den Sinn der Demonstration zu erfassen und beim Üben umzusetzen.

Die impliziten Gelingenskriterien von Bewegungstrainings sind mit der Zeit vermittel- und erlernbar. Schwieriger gestaltet sich die (Rück-)Koppelung an die »originäre« Praxis. Dieses Problem kennt man besonders gut aus Sprachkursen: Die erlernte Sprachkompetenz kann hier wesentlich profunder erscheinen, als der Lackmus-Test im entsprechenden Land zeigt. Eine Art Mindestschwelle besteht in der Erkennbarkeit einer Praxis, wodurch auch etwa ausgesprochen holpriges Spanisch von anderen Sprachen unterscheidbar wird. Auf seiner Basis kann man aber in und aus der Praxis lernen, was in einem didaktischen Zusammenhang nicht erlernt wurde. Die Didaktik der (originären) Praxis kann so auch (zeitversetzt) an die didaktische Praxis anschließen, die in manchen Fällen eine fast unabdingbare Voraussetzung, in anderen einfach nur eine Erleichterung des Lernens darstellen kann. Im Kampfkunsttraining – sofern es Selbstverteidigungs- oder Kampfwissen zu vermitteln beabsichtigt – fällt diese Prüfungschance der Schüler/innen (ob sie nämlich das Wissen vermittelt bekamen, für das sie bezahlten) weg. Es ist gerade in Mitteleuropa relativ unwahrscheinlich, in einen entsprechenden Kampf zu geraten, und wenn doch, wäre eventuelles Lehrgeld verhältnismäßig hoch. Neben den klassischen Wettbewerben (Judo, Karate, Boxen) etablierte sich Anfang der 1990er-Jahre in den USA das System der Ultimate Fighting Championships, die realen Kampfsituationen besonders nahe kommen sollten, indem das Regelwerk bewusst minimal gehalten wurde. Aber auch hier kristallisierten sich, wie Greg Downey (2007) zeigt, Strukturen des Gewinnens, die einzelne Kampf(kunst)stile bevorzugten, und – darauf reagierend – (einschränkende) Regeln heraus. »Like a laboratory, the UFC Octagon became a ›locus of objectivity‹: a prescribed ritual setting with very clear rules to test different solutions to problems posed by unarmed combat« (Downey 2007: 208), wodurch auch eine nachvollziehbare Koppelung zwischen Wettkämpfen und Trainings entstand. Es scheint also weder vorgesellschaftliche noch

16 Auch hier findet sich also ein Fall der eingangs diskutierten didaktischen Differenz: Indem die Schüler den Sinn des Gezeigten umsetzen, tun sie etwas, das streng genommen nicht gezeigt wurde, und trotzdem richtig ist.



voraussetzungslose oder wiederholbar regellose Kämpfe zu geben; Wiederholungen der Veranstaltung lassen Strukturen, Regeln und Berechenbarkeit entstehen, was nicht zum Überfalls- oder Zweikampfszenario zu passen scheint. Die (didaktische) Praxis ›meines‹ Kampfkunsttrainings lässt sich deshalb kaum an seine ›originäre‹ Praxis anschließen, auch wenn im Verlauf des Trainings explizit auf sie verwiesen wird.<sup>17</sup> Dadurch wird hier besonders deutlich, dass die Modulation einer Praxis primär das Produkt einer spezifischen Beobachtung durch die didaktische Praxis ist (auch Dinkelacker/Herrle 2010: 213f.), dass es also um Verknüpfungen von Situationen geht, die situativ eigens hergestellt werden müssen. Dieses Verknüpfen hat eine diskursive Komponente (etwa verbale Äußerungen), es hat aber auch eine materiale Komponente: Sehr häufig geschieht sie über Dinge (wie spezifische Kleidung oder Artefakte) und über den Körper des/der Lehrenden, der sich in beiden Praktiken bewegt.

Alle drei Aspekte (das Problem der Vermittlung einer situationsübergreifenden Bewegungsordnung, das Entstehen situativer Sinndifferenzen zwischen didaktischer und zu erlernenden Praxis sowie die außerhalb der Lernsituation liegende (Rück-)Koppelung an die originäre Praxis) verweisen darauf, dass didaktischen Praktiken der Bezug auf ein, der jeweils originären Praxis inhärentes, Wissen innewohnt. Gerade im Fall von Bewegungstrainings bildet dieses didaktische Moment von Praktiken den Körper in doppelter Weise: Es lehrt ihn und es bildet praxisbereite Körper, die im weiteren Vollzug der Praxis wiederum an Körperbildung teilhaben.

## V. Schluss

Ich habe die These ausgeführt, dass allen Praktiken ein didaktisches Moment innewohnt, das durch didaktische Praktiken in Lehr- und Lernsituationen primär verstärkt und intensiviert wird. Didaktische Praktiken sind deshalb zwar einerseits eigenständige Praktiken, gleichzeitig aber stark von der jeweils originären Praktik beeinflusst, man könnte sagen: Sie sind in gewissem Sinne selbst ein Teil der zu vermittelnden Praktik.

Im Kampfkunsttraining meiner Studie wird Kampf(kunst)wissen hauptsächlich durch eine Abfolge von (didaktischen) Demonstrationen und dem Üben von kampffähnlichen Bewegungsabläufen vermittelt. Dabei zeigt sich, dass im Zuge von Demonstrationen Wissensvermittlung

17 Siehe dazu auch einschlägige Kampfkunsth Literatur, z.B. Hayes (1981: 98f.) Schilderung des (im Gegensatz zu westlichen Gewohnheiten) realistischen Kampfkunsttrainings in Japan. Eine viel klarere Verknüpfung findet sich jedoch in den Trainings zu den erwähnten Ultimate Fighting Championships (Downey 2007: 211ff.).

primär auf visueller, beim Üben primär auf somatischer Kommunikation beruht. Es sind drei Tätigkeiten, nämlich Schauen, Zeigen und Üben, die im Zuge dieser Abfolge ineinandergreifen und aufeinander aufbauen: Die im Laufe des Trainings zu erwerbende Sehfertigkeit beruht auf einem somatischen Wissen aus den Übungssequenzen und wird durch die blickführenden Elemente der Demonstration gleichzeitig herausgefordert und geschult. Dabei wird deutlich, dass auch Bewegungen selbst ein didaktisches Moment innewohnt (das z.B. beim Kämpfen gezielt unterdrückt werden muss). Darüber hinaus wird im Laufe des Trainings auch Wissen vermittelt, das sich nicht durch einzelne Demonstrationen oder Übungen transferieren lässt. Die der Kampfkunst impliziten Gelingenskriterien sowie der mehrere Bewegungsabläufe übergreifende Sinn werden erst im Laufe der Zeit im Training wahrnehmbar; sie werden durch eine Verschränkung verbaler, visueller, somatischer und technischer Interaktionsbeiträge implizit vermittelt. So können situative Sinn-differenzen zwischen der Lehr-/Lernpraxis und der zu vermittelnden Praxis entstehen, die fortgeschrittene Schüler/innen teilweise überbrücken. Im Zuge einer (Rück-)Koppelung kann durch das didaktische Moment der originären Praxis die didaktische Praxis gewissermaßen fortgeführt werden. Die Praxis lehrt ihre Teilnehmer/innen in ihrem Vollzug (weiter) und bildet so Körper – im doppelten Sinne.

Die These vom didaktischen Moment der Praktiken gibt Anlass zu einem weiteren Gedanken: Auch meine eigene Tätigkeit als Ethnografin ist dem Lernen ähnlich. Man kann sie in der Terminologie der Rahmen-Analyse ebenfalls als Modulation verstehen, nämlich als »Dokumentation«. Diese bedient sich, so Goffman (1980: 82), im Gegensatz etwa zu Demonstration und »so tun als ob« der »tatsächlichen Spuren eines Vorgangs in der wirklichen (d.h. weniger transformierten) Welt«. Diese Spuren werden in einen anderen Rahmen transferiert und erhalten so einen neuen situativen Sinn. Im Rahmen meiner ethnografischen Studie sind somit die diversen Beobachtungsprotokolle und die technischen Rekonstruktionen von Kampfkunststunden und Gesprächen als in die Kommunikation der Soziologie transferierte Spuren zu verstehen. Sie tragen dazu bei, ein Wissen zu vermitteln, das zum Teil an einem anderen Ort erworben wurde und zum Teil erst im Zuge wissenschaftlicher Kommunikation entsteht. So schärft sie etwa den Blick auf das Kampfkunststraining als originäre Praxis oder Modulation. Abhängig ist diese Tätigkeit jedoch ebenfalls von einem didaktischen Moment, das im Vollzug von Praktiken (mehr oder weniger deutliche) Einblicke in den Ablauf und die implizite Logik der jeweiligen Praktik erlaubt.

## Literatur

- Alkemeyer, T., 2006: Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: B. Frieberthäuser/M. Rieger-Ladich/L. Wigger (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS, S. 119–142.
- Alkemeyer, T., 2009: Körpersozialisierungen. Über die Körperlichkeit der Bildung und die Bildung über den Körper. In: *Journal für politische Bildung* 2: 12–21.
- Alkemeyer, T., 2011: Bewegen und Mitbewegen. Zeigen und Sich-Zeigen-Lassen als soziale Körperpraxis. In: R. Schmidt/W. M. Stock/J. Volbers (Hg.): *Zeigen: Dimensionen einer Grundtätigkeit*, Weilerswist: Velbrück, S. 44–72.
- Alkemeyer, T./Pille, T., 2008: Schule und ihre Lehrkörper. Das Referendariat als Trainingsprozess. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28(2): 137–154.
- Barnes, B., 2001: Practice as collective action. In: T. Schatzki/K. Knorr-Cetina/E. von Savigny (Hg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, S. 17–28.
- Bar-On Cohen, E., 2009: Survival, an Israeli Ju Jutsu school of martial arts. In: *Ethnography* 10(2): 153–183.
- Bar-On Cohen, E., 2010: Globalisation of the war on violence: Israeli close-combat, Krav Maga and sudden alterations in intensity. In: *Social Anthropology* 18(3): 267–288.
- Bourdieu, P., 1987: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G., 1997: Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. In: *Zeitschrift für Soziologie* 26 (5): 337–351.
- Breidenstein, G., 2006: *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G., 2008: Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: M. A. Meyer/M. Prenzel/S. Hellekamps (Hg.): *Neue Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*. Wiesbaden: VS, S. 201–218.
- Breidenstein, G./Kelle, H., 1998: *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Delamont, S., 2002: *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Procedures*. London: Falmer.
- Delamont, S., 2005: No place for women among them? In: *Sport, Education and Society* 10(3): 305–320.
- Delamont, S./Galton, M. J., 1986: *Inside the Secondary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Downey, G., 2007: Producing Pain: Techniques and Technologies in No-Holds-Barred Fighting. In: *Social Studies of Science* 37(2): 201–226.

- Dinkelacker, J./Herrle, M., 2010: Einfinden in Rhythmen – Rhythmen des Einfindens. Zum kursförmigen Erlernen von Bewegungsabläufen. In: B. Hackl/R. Egger (Hg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen präreflexiver Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden: VS, S. 195–216.
- Gebauer, G./Wulf, C., 1992: Mimesis: Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Gfereis, H./Lepper, M. (Hg.), 2007: Deixis – Vom Denken mit dem Zeigefinger. Göttingen: Wallstein.
- Girton, G. D., 1986: Kung Fu: toward a praxiological hermeneutic of the martial arts. In: Garfinkel, H. (Hg.): Ethnomethodological studies of work. London: Routledge & Kegan Paul, S. 60–91.
- Goffman, E., 1971: Verhalten in sozialen Situationen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, E., 1979: Gender Advertisements. London: Macmillan.
- Goffman, E., 1980: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hackl, B./Egger, R., 2010: Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen präreflexiver Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden: VS.
- Hayes, S. K., 1981: The Ninja and Their Secret Fighting Art. Rutland/Tokyo: Tuttle Publishing.
- Hirschauer, S., 2004: Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: K. H. Hörning/J. Reuter (Hg.): Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie. Bielefeld: Transcript, S. 73–91.
- Hörning, K. H./Reuter, J. (Hg.), 2004: Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie. Bielefeld: Transcript.
- Kalthoff, H., 1996: Das Zensurenpanoptikon. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie 25(2): 106–124.
- Kalthoff, H., 1997: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatschulen. Frankfurt/Main: Campus.
- Kalthoff, H., 2003: Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie 32(1): 70–90.
- Kalthoff, H., 2011: Social Studies of Teaching and Education. Skizze einer sozio-materiellen Bildungsforschung. In: D. Šuber/H. Schäfer/S. Prinz (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften: Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens, 1. Auflage. Auflage, Konstanz: UVK, S. 107–133.
- Kalthoff, H./Kelle, H., 2000: Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von »Regeln« im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46(5): 691–710.
- Kalthoff, H./Roehl, T., 2011: Interobjectivity and Interactivity: Material Objects and Discourse in Class. In: Human Studies 34(4): 451–469.

- Krämer, S., 2003: ›Schriftbildlichkeit‹ oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In: S. Krämer/H. Bredekamp (Hg.): *Bild, Schrift, Zahl*. München: Fink, S. 157–176.
- Krämer, S., 2009: Operative Bildlichkeit. Von der ›Grammatologie‹ zu einer ›Diagrammatologie‹? Reflexionen über erkennendes ›Sehen‹. In: M. Hessler/D. Mersch (Hg.): *Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft*. Bielefeld: Transcript, S. 94–122.
- Landweer, H., 2010: Zeigen, Sich-zeigen und Sehen-lassen. Evolutionstheoretische Untersuchungen zu geteilter Intentionalität in phänomenologischer Sicht. In: K. van den Berg/H. U. Gumbrecht (Hg.): *Politik des Zeigens*. München: Fink, S. 29–58.
- Lave, J., 1982: A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes. In: *Anthropology & Education Quarterly* 13(2): 181–187.
- Lave, J./Wenger, E., 1991: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lynch, M., 1991: Pictures of nothing? Visual construals in social theory. In: *Sociological Theory* 9(1): 1–22.
- Pille, T., 2009: Organisierte Körper. Eine Ethnographie des Referendariats. In: Alkemeyer, T./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, T. (Hg.): *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen*. Bielefeld: Transcript, S. 161–178.
- Polanyi, M., 1985: *Implizites Wissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Pollner, M., 1973: Notes on Self-Explicating Settings. (unpublished paper) Department of Sociology, U.C.L.A.
- Pollner, M., 1979: Explicative Transactions. Making and Managing Meaning in Traffic Court. In: G. Psathas (Hg.): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington, S. 227–255.
- Prange, K., 2005: *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K., 2010: Machtverhältnisse in pädagogischen Inszenierungen. In: K. van den Berg/H. U. Gumbrecht (Hg.): *Politik des Zeigens*. München: Fink, S. 61–72.
- Reckwitz, A., 1999: Praxis – Autopoiesis – Text. Drei Versionen des Cultural Turn in der Sozialtheorie. In: A. Reckwitz/H. Sievert (Hg.): *Interpretation, Konstruktion, Kultur: Ein Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 19–49.
- Reckwitz, A., 2003: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32(4): 282–301.
- Reichert, J., 1989: Hermeneutische Auslegung von Feldprotokollen? Verdrießliches über ein beliebtes Forschungsmittel. In: R. Aster/H. Merten/M. Repp (Hg.): *Teilnehmende Beobachtung*. Frankfurt/Main: Campus, S. 84–102.
- Rieger-Ladich, M./Ricken, N., 2009: Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In: J. Böhme (Hg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise*

- und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS, S. 186–203.
- Röhl, T., 2012: Disassembling the classroom. An ethnographic approach to the materiality of education. In: *Ethnography and Education* 7(1): 111–127.
- Schatzki, T. R., 1996: *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R./Knorr Cetina, K./von Savigny, E. (Hg.), 2001: *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London/New York: Routledge.
- Schindler, L., 2009: Das sukzessive Beschreiben einer Bewegungsordnung mittels Variation. In: Alkemeyer, T./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, T. (Hg.): *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen*. Bielefeld: Transcript, S. 51–64.
- Schindler, L., 2011a: *Kampffertigkeit. Eine Soziologie praktischen Wissens*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schindler, L. 2011b: Teaching by Doing: Zur körperlichen Vermittlung von Wissen. In: R. Keller/M. Meuser (Hg.): *Körperwissen*, Wiesbaden: VS, S. 335–350.
- Schmidt, R., 2008: Stumme Weitergabe. Zur Praxeologie sozialisatorischer Vermittlungsprozesse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28(2): 121–136.
- Schmidt, R./Stock, W. M./Volbers, J. (Hg.), 2005: *Zeigen: Dimensionen einer Grundtätigkeit*, Weilerswist: Velbrück.
- van den Berg, K./Gumbrecht, H. U. (Hg.), 2010: *Politik des Zeigens*. München: Fink.
- Wacquant, L., 2003: *Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto*. Konstanz: UVK.
- Wenger, E., 1998: *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.
- Wiesemann, J., 2006: Die Sichtbarkeit des Lernens – Empirische Annäherung an einen pädagogischen Lernbegriff. In: P. Cloos/W. Thole (Hg.): *Ethnographische Zugänge. Professions- und AdressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Schule und Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS, S. 171–183.
- Wiesing, L., 2010: Zeigen, Verweisen und Präsentieren. In: K. van den Berg/H. U. Gumbrecht (Hg.): *Politik des Zeigens*. München: Fink, S. 17–27.