

# EMBODIMENT IM FRANZÖSISCHUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFEN – BEDINGUNGEN, SETTINGS UND LEHRKRÄFTEKOMPETENZEN

En didactique du FLE, la dimension corporelle de l'apprentissage a longtemps été conceptualisée comme moyen d'apprentissage. Ainsi, de nombreuses publications décrivent des méthodes liant l'apprentissage du lexique, de la grammaire ou de la prononciation à des gestes/ des mouvements. Toutefois, de récents résultats de recherche en linguistique accentuent la place du corps dans la conversation: Au-delà d'être un moyen d'apprentissage, il est aussi moyen de communication. Après un tour d'horizon de différentes études sur la question, la contribution présente donc quelques pistes concrètes pour enseigner le FLE en tenant compte de la dimension corporelle.

## ● Clémentine Abel | Universität Freiburg



Clémentine Abel ist Habilitandin am Romanischen Seminar der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. Außerdem ist sie als

Gymnasiallehrerin am Deutsch-Französischen Gymnasium Freiburg und als Ausbilderin am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Abteilung Gymnasium) Freiburg beschäftigt.

### 1. Einleitung

In seinem Editorial zur Sonderausgabe der Zeitschrift *Frontiers in Psychology* von 2015 bezeichnet Dove das Embodiment-Konzept als eines der «most important theoretical developments in contemporary cognitive science» (Dove, 2015, p. 5). Im Gegensatz zu einer streng cartesianischen Erkenntnistheorie beruht das Embodiment-Konzept auf der Vorstellung, dass ein großer Teil des menschlichen Wissens bzw. der menschlichen Kognition von der Leiblichkeit des Menschen mitbestimmt wird (Foglia & Wilson, 2013). Leiblichkeit schließt, wie Ellis (2019, p. 49) beschreibt, die Motorik, die Wahrnehmungssinne, die Interaktion des Körpers mit seiner Umwelt und bereits gemachte, wiederholte Körpererfahrungen ein.

Diese Auffassung einer (körperlichen) Verankerung des Wissens korrespondiert mit den zahlreichen bereits existierenden fremdsprachendidaktischen Arbeiten zur Bedeutung von Gestik (z.B. Gullberg,

2008; Müller, 2013; Porter, 2016) oder ganzheitlich begründeten Lernverfahren (z.B. Arndt & Sambanis, 2017; Schiffler, 2012) für den (institutionellen) Fremdspracherwerb. Ein Bereich, der im Fremdsprachenunterricht jedoch häufig ausgeklammert wird, ist derjenige der kommunikativen Bedeutung der Körperlichkeit, der wiederum in der Linguistik wachsende Beachtung erfährt (z.B. Zima, 2018). Ganz grundsätzlich ist fraglich, ob Lehrkräfte ausreichend über alle Dimensionen des Embodiment im und für den Fremdsprachenunterricht informiert sind. Der vorliegende Beitrag setzt es sich daher zum Ziel, den Forschungsstand zur Funktion des Embodiment im und für den Fremdspracherwerb zu skizzieren. Anschließend sollen konkrete Implikationen für den Französischunterricht in der Sekundarstufen I und II beschrieben werden. Schließlich muss gefragt werden, was diese körperliche Mitbedingtheit des Sprachenlernens für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften bedeutet.

## Körperlichkeit kann einerseits ein Mittel des Fremdsprachenunterrichts sein, andererseits aber auch sein Gegenstand.

### 2. Embodiment/ Körperlichkeit in der Fremdsprachendidaktik

Körperlichkeit kann einerseits ein Mittel des Fremdsprachenunterrichts sein, andererseits aber auch sein Gegenstand. Im ersten Fall stellt sich die Frage, wie man mithilfe von körperbetonten Verfahren das Erlernen einer Fremdsprache erleichtern kann. Hierzu gibt es eine Fülle schulpraktischer (Böing, Conrad, & Iwanoff, 2018; Knabe, 2007; Kohnert, 2018) und wissenschaftlicher Publikationen (Arndt & Sambanis, 2017; Gullberg, 2008; Hotze, 2018; Müller, 2013; Porter, 2016; Reimann, 2016; Schiffler, 2012), die den Nutzen der Körperlichkeit für den Fremdsprachenunterricht zeigen. So widmet sich beispielsweise die Dezember-2018-Ausgabe der Zeitschrift «Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch» dem Lernen mit Bewegung. Dabei differenzieren Böing, Conrad und Iwanoff (2018) in ihrem Editorial einerseits nach solchen Verfahren, die durch die Integration von Bewegungen gleichsam beiläufig die kognitive Leistung steigern (beispielsweise Laufdidaktate oder Gallery Walks etc.). Die Annahme einer Leistungssteigerung beruht hierbei auf verschiedenen Befunden: Alle genannten Verfahren steigern die körperliche Aktivität. Wenngleich nicht vollständig geklärt ist, welche Faktoren im Einzelnen für den Lernfortschritt verantwortlich sind, weisen Studienergebnisse darauf hin, dass Bewegung an sich einen Stimulus für die neuronale Entwicklung darstellt, wie dies Liu, Sulpizio, Konpetanee & Job (2017, p. 2/15) in Berufung auf verschiedene wissenschaftliche Arbeiten beschreiben:

Several animal studies have shown a strong influence of physical activity on synaptic plasticity, in particular on the genesis of new neurons [...], and on the release of several neurotrophic factors [...]. Also studies with humans have addressed the problem, both at the neural and at the behavioral level [...].

Dies wird in solchen Studien deutlich, die beispielsweise das Vokabellernen auf einem Fahrradergometer mit einem «traditionellen» Vokabellernen vergleichen und dabei einen Vorteil für das «bewegte» Lernen finden können (Liu et al., 2017). Über die reine körperliche Aktivierung hinaus kann aber insbesondere bei Laufdiktaten im Rahmen der Gehzeit auch die Reflexionszeit erhöht werden. Dies impliziert natürlich die zusätzliche Zeit der kognitiven Befassung mit dem Gegenstand und erhöht auf diese Weise den Lerneffekt.

Andererseits existieren solche Methoden, die den Inhalt kognitiv mit Bewegungen verknüpfen: Hier gibt die körperliche Aktivität gleichsam den Sinn des Gelernten wieder, wie es beispielsweise bei einer Verknüpfung des Vokabellernens mit passenden Gesten der Fall ist. Auf diese Weise kann es zu einer «multisensorischen Erfassung des Lerngegenstands» kommen, die «eine mehrspurige Encodierung des Geübten im Gedächtnis erwarten» lässt (Hille, Vogt, Fritz, & Sambanis, 2010, p. 339f.). Ein konkretes Unterrichtsbeispiel für eine solche Methode wird in Abschnitt 3 genannt.

Hiervon lassen sich solche Arbeiten abgrenzen, die sich mit der Körperlichkeit als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts befassen (Reimann, 2000). Diese fragen zum Einen nach dem Nutzen, den die Lernenden vom Einsatz nonverbaler Mittel haben. So können Schülerinnen und Schüler eventuelle lexikalische Defizite durch Gesten überbrücken (Azar, Backus, & Özyürek, 2019; Hotze, 2018) und dadurch an Sicherheit gewinnen. Dies gilt, wie Hotze (2018, p. 308f.) in Berufung auf verschiedene Studien betont, sowohl für die Sprachproduktion als auch für sprachrezeptive Aktivitäten. Entsprechend können Lernende «durch den Einsatz von multimodalen Äusserungen Vorgänge des Erkennens und Begreifens besser verarbeiten» (Hotze,

## Es stellt sich allerdings die Frage, wie insbesondere der Französischunterricht der Sekundarstufen diesem *embodied turn* konkret Rechnung tragen kann.

2018: 309). Zum Anderen werden non- und paraverbale Aspekte aber auch in ihrer kommunikativen Funktion in den Blick genommen. So betont beispielsweise Mondada (2016, p. 338), dass Kommunikation ein multimodaler Prozess sei, in dem verschiedene Ressourcen der beteiligten Personen mobilisiert werden. Diese können neben den im Fremdsprachenunterricht wohlbekannten Aspekten (Lexik, Grammatik, Prosodie) eben auch körperliche Elemente (beispielsweise Gestik, Mimik, Blickverhalten, Körperhaltung, Bewegungen) sein. Für den Fremdsprachenunterricht sind dabei solche Fälle besonders interessant, in denen sich die Körpersprachen in der Ziel- und Muttersprache unterscheiden (Bouchara, 1999; Kita, 2009). Bouchara (1999) nennt als Beispiel den Umgang mit der Proxemik, bzw. die je nach Kultur unterschiedliche Bewertung von Nähe und Berührung. So seien Frankreich, Spanien, aber auch arabische und lateinamerikanische Staaten so genannte «Ellenbogenzonen», Orte also, an denen die Menschen «so dicht zusammenstehen, dass ihre Ellenbogen sich berühren können» (S. 22). Diese unterscheiden sich von solchen Ländern, in denen die so genannte «Fingerspitzendistanz» bevorzugt werde. Zu diesen zählt Bouchara unter anderem die germanisch-skandinavischen Kulturen. Im Gespräch könne dieser unterschiedliche Umgang mit körperlicher Nähe zu Problemen führen:

Bei Zusammenkünften mit Arabern, Lateinamerikanern oder Italienern weichen Europäer (Engländer/Deutsche) oder Nordamerikaner zurück, weil ihnen ihre Partner zu nahe auf die Pelle zu rücken scheinen. Daraufhin rücken die (...) Gesprächspartner nach. Dies kann zu Missverständnissen oder komisch anmutenden Situationen führen. (S. 23).

Hier stellt sich die Frage, ob und inwiefern dies von den Lernenden, beispielsweise im Rahmen des inter- und transkulturellen Lernens, reflektiert werden sollte, um im tatsächlichen Kontakt Missverständnisse und Fehlinterpretationen zu vermeiden. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass diejenigen Arbeiten, die diese Besonderheiten und Unterschiede beispielsweise konversationsanalytisch in den Blick nehmen, noch recht selten und unsystematisch sind: Der Unterricht muss daher äußerst sensibel stattfinden, um nicht etwa «gefühlte Wahrheiten» zu zementieren.

In der Forschung ist die Bedeutung der Körperlichkeit für den Fremdsprachenunterricht also durchaus präsent. Es stellt sich allerdings die Frage, wie insbesondere der Französischunterricht der Sekundarstufen diesem *embodied turn* konkret Rechnung tragen kann. Im Folgenden sollen daher einige erprobte Unterrichtsbeispiele beschrieben werden.

### 3. Beispiele für körperbezogene Verfahren für den Französischunterricht

Im schulischen Französischunterricht können verschiedene Verfahren eingesetzt werden, um die Körperlichkeit für den Lernfortschritt zu nutzen: So kann beispielsweise das Vokabellernen spielerisch mit einer szenischen Darstellung verknüpft werden. Konkret wurde dies mit einer 9. Klasse eines deutschen Gymnasiums erprobt.

Ziel war es, im Rahmen einer Einheit zu «Les ados et la famille» das Vokabular zu «qualifier des relations entre deux personnes» zu erweitern. In einem ersten Schritt wurden daher in einem Mind-Map diejenigen Adjektive gesammelt, die innerfamiliäre Beziehungen bezeichnen können. Dies waren beispielsweise: *une*

## Gerade bei pubertären Lernenden kann das «Hineinschlüpfen» in eine fremde Rolle verhindern, dass die Lernenden die für sie neue Körperwahrnehmung ablehnen.

*relation conflictuelle, affectueuse, amicale*, ... Anschließend sollten die Lernenden schriftlich (eigene oder fiktive) Beispiele für solche Beziehungen finden und diese den MitschülerInnen vorlesen. Sodann folgte ein Spiel: Jeweils zwei Schülerinnen oder Schüler sollten sich zu Pärchen zusammenfinden und in einem Standbild ein Adjektiv ihrer Wahl verkörpern. Aufgabe der anderen Schülerinnen und Schüler war es, zu erraten, welches Adjektiv hier dargestellt worden war.

Auch in der Aussprachendidaktik lässt sich die Körperlichkeit nutzen, um einen Lernfortschritt zu erzielen. So ist es für germanophone Lernende oft sehr schwer, den französischen «*accent de groupe*» richtig umzusetzen. Da dieses aber ganz wesentlich zur Verständlichkeit des Gesagten beiträgt<sup>1</sup>, sollte dieses Merkmal unbedingt eingeübt werden. Um es für Lernende auch «körperlich» erfahrbar zu machen, bietet es sich hier an, die Lerngruppe aufstehen und sogenannte Pyramidenübungen durchführen zu lassen ( *Ici? C'est ici? C'est vraiment ici? Tu es sûr que c'est ici ?*) und bei der betonten Silbe beispielsweise mitschwingen zu lassen: So wird für die Schülerinnen und Schüler ganz unmittelbar erfahrbar, dass sie stets nur mit der letzten Silbe mitschwingen, ansonsten aber eine stakkatohafte Betonungsstruktur einhalten, die sich von der silbenwägenden Struktur des Deutschen unterscheidet. Weitere körperbezogene Verfahren, die sich für die Ausspracheschulung eignen, sind das Verknüpfen bestimmter Laute mit Gesten (z.B. die Visualisierung der Nasale mit Handgesten) und auch die Lektüre verschiedener Sätze mit verschiedenen Betonungen und entsprechenden Posen, um die Bedeutung der französischen Prosodie zu erfassen (Hier eignet sich beispielsweise die Interjektion «*Oh là là*», die je nach

Sprachrhythmus, -melodie und Körpersprache unterschiedliche Bedeutungen haben kann).

Für das Einüben französischer Diskurskonventionen (z.B. *la bise*, die Proxemik, Gestik etc.) eignen sich Rollenspiele in hohem Maße. Gerade bei pubertären Lernenden kann dabei das «Hineinschlüpfen» in eine fremde – möglicherweise auch lustige – Rolle verhindern, dass die Lernenden die für sie neue Körperwahrnehmung ablehnen. Hier kann man ein Rollenspiel ersinnen, bei dem die Lernenden Rollenkarten erhalten, die bestimmte – ruhig auch übertriebene – Charaktereigenschaften und Vorlieben aufweisen. Diese Charaktere treffen dann in einem bestimmten thematischen Kontext, der zur Unterrichtseinheit passen sollte, aufeinander und sollen sich dann «kulturell adäquat» benehmen.

Eine Bewusstmachung dieser kulturellen Konventionen sollte vorher über entsprechendes Material (z.B. Filmszenen) geleistet worden sein. Die anderen Schülerinnen und Schüler beobachten die Szene und geben (ggf. kriteriengeleitet) Feedback.

In diesem Kontext – z.B. zur Vorbereitung des Rollenspiels – kann auch eine Arbeit mit sogenannten «critical incidents» interessant sein, Momenten also, in denen es aufgrund unterschiedlicher kultureller Konventionen zu Kommunikationsproblemen kommt: So kann beispielsweise mit dem Film «*Französisch für Anfänger*» thematisiert werden, welche unterschiedliche körperbezogenen Diskurskonventionen es (hier) zwischen Franzosen und Deutschen geben kann.

In dem Film werden auf eine durchaus plakative Art Unterschiede in Gestik, in Sprachlautstärke und Proxemik, insbesondere bei der *bise* aufgegriffen.

<sup>1</sup> Der Unterschied zwischen «*jean porte le sac*» und «*l'emporte le sac*» wird beispielsweise ausschließlich durch den *accent de groupe* markiert.

2 Bei Emblemen handelt es sich um solche redebegleitenden Gesten, die ein eindeutiges sprachliches Korrelat haben. Das Embleminventar der verschiedenen Sprachen bzw. Kulturen unterscheidet sich dabei bisweilen sehr stark. Ein Beispiel für ein französisches Emblem wäre die vor der Nase gedrehte Faust, die für den Ausdruck «avoir un coup dans le nez» (betrunken sein) steht. Diese Geste ist für deutschsprachige Lernende nicht unmittelbar verständlich.

#### 4. Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Ausblick

Körperbezogene Lernverfahren sind für den schulischen Französischunterricht aus verschiedenen Gründen sinnvoll und ergiebig. Allerdings dominieren in Handreichungen für Lehrkräfte und schulpraktischen Publikationen aktuell solche Methoden, die die Körperlichkeit als Mittel des Unterrichts ansehen. Die Funktion der Körperlichkeit für den Kommunikationserfolg, ihre Eigenschaft als *Gegenstand* des Fremdsprachenunterrichts ist in den Schulmaterialien dagegen wenig präsent. So gibt es – außer dem Thematisieren der Begrüßungsrituale (la bise) und einigen Materialien zu ausgewählten Emblemen<sup>2</sup> – kaum Publikationen, die Unterschiede in redebegleitenden Gesten, Proxemik, Blickverhalten oder Mimik systematisch in den Blick nehmen. Dieses Desiderat ist einerseits sicherlich der Tatsache geschuldet, dass hier die (beispielsweise konversationsanalytische) Forschung noch keine umfassenden Daten bereitstellt, die eine solche kontrastive Betrachtung und Kognitivierung erlauben würde. Gerade in Bezug auf die Embleme, die sich für die Sensibilisierung der Lernenden für körpersprachliche Unterschiede gut eignen, scheint es jedoch eher nahe zu liegen, dass für die nur sparsame didaktische Berücksichtigung die Kompetenzen der Lehrkräfte verantwortlich sind: So legt unsere Studie (Abel, 2018), in der angehende Französischlehrkräfte unter anderem die Bedeutung verschiedener Embleme des Französischen benennen sollten, die Vermutung nahe, dass die Lehrpersonen selbst der Bedeutung der redebegleitenden Gesten nicht immer gewahr sind. Der Einbezug der Körperlichkeit in ihrer kommunikativen Bedeutung (und über die reine lernbegleitende Funktion hinaus) müsste daher auch eine Aufgabe in der Lehrkräfteausbildung sein, um auf diese Weise sicherzustellen, dass der embodied turn auch in die Klassenzimmer Einzug hält.

#### Bibliographie

- Abel, C. (2018). Nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht : Eine quantitative Studie zum emblembezogenen Wissen angehender Französischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(2), 100-112.
- Arndt, P. A., & Sambanis, M. (2017). *Didaktik und Neurowissenschaften: Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Azar, Z., Backus, A., & Özyürek, A. (2019). Language contact does not drive gesture transfer: Heritage speakers maintain language specific gesture patterns in each language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S136672891900018X>
- Böing, M., Conrad, W., & Iwanoff, G. (2018). Le français en mouvement. Mit kleinen Bewegungen große Lernfortschritte machen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 52(156), 2-10.
- Bouchara, A. (1999). Zum Erwerb interkultureller Kompetenzen am Beispiel der Proxemik. *Zielsprache Deutsch*, 2, 3-29.
- Dove, G. (ed.). (2015). Beyond the Body? The Future of Embodied Cognition. *Frontiers in Psychology*, 6 (Article 660), 5-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00660>
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a Theory of Language Cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39-60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>
- Foglia, L., & Wilson, R. A. (2013). Embodied cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(3), 319-325. <https://doi.org/10.1002/wcs.1226>
- Gullberg, M. (2008). Gestures and Second Language Acquisition. In P. J. Robinson & N. C. Ellis (Ed.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (p. 276-305). New York: Routledge.
- Hille, K., Vogt, K., Fritz, M., & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(3), 337-350.
- Hotze, L. (2018). Gesten im Fremdsprachenunterricht: Verstehen, Memorieren, Problemlösen. In M. Jessen, J. Blomberg, & J. Roche (Ed.), *Kognitive Linguistik* (p. 308-316). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kita, S. (2009). Cross-Cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. *Language and cognitive processes*, 24(2), 145-167.
- Knabe, K. (2007). *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang.
- Kohnert, S.-L. (2018). Allez on bouge ! Mit bewegungsorientierten Methoden Mündlichkeit fördern. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 152), 9-15.
- Liu, F., Sulpizio, S., Kornpetpanee, S., & Job, R. (2017). It takes biking to learn: Physical activity improves learning a second language. *PLoS one*, 12(5), e0177624.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366.
- Müller, C. (2013). Gestures as a medium of expression: The linguistic potential of gestures. In C. Müller, A. J. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill, & S. Tessendorf (Ed.), *Body—Language—Communication: An international handbook on multimodality in human interaction* (p. 202-217). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
- Porter, A. (2016). A helping hand with language learning: Teaching French vocabulary with gesture. *The Language Learning Journal*, 44(2), 236-256. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.750681>
- Reimann, D. (2000). Französisch durch Gesten. Bausteine zu einer Didaktik der nonverbalen Kommunikation. *Französisch heute*, 1, 68-82.
- Reimann, D. (2016). Non-verbale Kommunikation in mehrsprachigen Lernprozessen—Am Beispiel des Spanischen. In C. Michler & Reimann, Daniel (ed.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht* (p. 144-182). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung - Visualisierung - Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Zima, E. (2018). Multimodale Mittel der Rederechtsaushandlung im gemeinsamen Erzählen in der Face-to-Face Interaktion. *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 18, 241-273.

