



Michael Corsten | Melanie Pierburg | Dennis Wolff |  
Katrin Hauenschild | Barbara Schmidt-Thieme |  
Ulrike Schütte | Sabrina Zourelidis (Hrsg.)

# Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht

**BELTZ** JUVENTA

Michael Corsten | Melanie Pierburg | Dennis Wolff | Katrin Hauenschild |  
Barbara Schmidt-Thieme | Ulrike Schütte | Sabrina Zourelidis (Hrsg.)  
Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht



Michael Corsten | Melanie Pierburg | Dennis Wolff |  
Katrín Hauenschild | Barbara Schmidt-Thieme |  
Ulrike Schütte | Sabrina Zourelidis (Hrsg.)

# Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6159-8 Print  
ISBN 978-3-7799-5464-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: text plus form, Dresden  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

|  |   |
|--|---|
| Einleitung<br><i>Michael Corsten, Melanie Pierburg, Dennis Wolff</i> | 9 |
|--|---|

## Bestandsaufnahme

|  |    |
|--|----|
| Potentiale der Theorieentwicklung durch erziehungswissenschaftliche Videographie<br><i>Jörg Dinkelaker</i> | 18 |
|--|----|

## I Transformationsprozesse

|   |    |
|---|----|
| I.1 Resonanz im Unterricht empirisch erfassen<br>Nanosozilogische Überlegungen anhand eines Fallbeispiels<br>„Kriminalfilm? – Nö, das ist ein Horrorfilm!“<br><i>Christine Moritz</i>                     | 38 |
| I.2 Videografische Perspektiven auf Unterricht<br>zwischen interaktionistischer Detailliertheit<br>und allgemeindidaktischer Generalisierung<br><i>Johanna Leicht, Maria Hallitzky, Christian Herfter</i> | 56 |
| I.3 Dem Denken zuhören können?<br>Eine Untersuchung zum handlungsbegleitenden Sprechen<br>von Grundschulkindern<br><i>Martin Binder</i>   | 69 |
| I.4 Wie setzen Studierende Experimentiersituationen<br>im Sachunterricht in Szene?<br>Eine videobasierte Studie<br><i>Ulrike Eschrich</i>   | 81 |
| I.5 Zur videogestützten Beobachtbarkeit von Gerichtetheit<br>menschlicher Bewegung.<br>Indikatoren für Sinnerleben und Teilhabe im Tanz<br><i>Stephani Howahl, Christian Büning, Denise Temme</i>         | 93 |

## **II Dokumentarische Unterrichtsforschung**

- II.1 Rekonstruktion von Lernprozessen im Unterricht.  
Herausforderungen und Vorschläge aus der Perspektive  
der dokumentarischen Unterrichtsforschung  
*Barbara Asbrand, Matthias Martens* 112
- II.2 Performative Facetten der Perspektivenübernahme  
und Urteilsbildung im sozialwissenschaftlich-historischen  
Unterricht.  
Videobasierte Analysen eines Planspieleinsatzes  
*May Jehle, Philipp McLean, Christian Dorsch* 126
- II.3 Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren.  
Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation  
für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse  
in entwickelnden Forschungsformaten  
*Elisabeth Theisohn, Thade Buchborn, Johannes Trefß, Jonas Völker* 139
- II.4 Theater als Weg.  
Videoanalyse szenischer Spielimprovisationen  
in einer Willkommensklasse  
*Serafina Morrin* 151

## **III Praxeografische Betrachtungen**

- III.1 Koordination als Gegenstand mikroethnographischer  
Interaktionsforschung  
*Matthias Herrle* 166
- III.2 Emotionen – ein vergessener Gegenstand  
videobasierter Unterrichtsforschung.  
Sozialtheoretische Modellierung und empirische Rekonstruktion  
*Kerstin Rabenstein* 179
- III.3 Die stummen Praktiken des Hausaufgabenmachens.  
Chancen und Probleme einer Videografie  
schulischer Aufgaben im familialen Umfeld  
*Karin Bräu* 189

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| III.4 | Territoriumsmanagement – Facetten sozialer Ordnungsbildung<br>im Sportunterricht<br><i>Dennis Wolff</i>   | 202 |
| III.5 | Nonverbale Kommunikation im internationalen Co-Teaching.<br>Videobasierte (Selbst-)Analyse der interkulturellen<br>Kooperationssituation<br><i>Anne Fett, Peter Grüttner</i>                  | 216 |
| III.6 | Schwierigkeiten beim statistischen Planen im Mathematikunterricht.<br>Nutzung der qualitativen Videoanalyse zur Datengewinnung<br>und -auswertung<br><i>Candy Walter</i>                      | 232 |
| III.7 | Inwiefern kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung<br>angehender Geographielehrkräfte mittels videobasierter<br>Lernsettings gefördert werden?<br><i>Melissa Meurel, Michael Hemmer</i> | 242 |

#### **IV Kamera-Settings**

|      |  |     |
|------|--|-----|
| IV.1 | Chancen und Risiken der Zwei-Kamera-Strategie.<br>Erfahrungsbericht aus einer videobasierten<br>Unterrichtsbeobachtung im Kindergarten<br><i>Sonja Beeli, Sabina Staub, Evelyne Wannack</i>  | 258 |
| IV.2 | Auf dem Weg zur Erforschung des Schulunterrichts<br>in seiner realen Komplexität.<br>Das Datenerhebungskonzept einer minimalinvasiven<br>Totalerhebung in situ mithilfe digitaler<br>Multitrack-Aufnahmetechnik<br><i>Manuel Franzmann</i> | 271 |

#### **V Methodologische Reflexionen**

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| V.1 | Ich sehe was, was Du nicht siehst.<br>Zu den Herangehensweisen und Erträgen der Videoanalyse<br>mittels Phänomenologie und Dokumentarischer Methode<br><i>Irene Leser</i> | 288 |
|-----|---|-----|



|                 |  |     |
|-----------------|--|-----|
| V.2             | Pädagogisch-phänomenologische Videographie<br>in der Lehrer*innenbildung.<br>Von normativen Sehgewohnheiten und bildenden Blickwechseln<br><i>Malte Brinkmann, Severin Sales Rödel</i>                   | 301 |
| V.3             | Über die Entwicklung literarischer Deutungsmuster.<br>Zur methodischen Zusammenführung von narrativen<br>Interviews und Unterrichtsvideographien<br>im qualitativen Längsschnitt<br><i>Jennifer Wolf</i> | 316 |
| V.4             | Nicht jedes Mittel rechtfertigt einen Weg.<br>Unterrichtsvideografie im Spiegel von Datenschutz<br>und Forschungsethik<br><i>Magdalena Sonnleitner, Stefan Prock, Benjamin Manthey</i>                   | 333 |
| <br>            |  |     |
| <b>Ausblick</b> |  |     |
|                 | Visual History of Education – Audiovisuelle<br>Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR<br><i>Sabine Reh, May Jehle</i>   | 348 |
|                 | Autor*innenverzeichnis   | 371 |

# Einleitung

Michael Corsten, Melanie Pierburg, Dennis Wolff

„Was geht in Schule und Unterricht wirklich ab?“ So neudeutsch formuliert lautet die Frage Erving Goffmans nach dem Charakter von Wirklichkeiten, die innerhalb von sozialen Prozessen insgesamt, aber auch übertragen auf die Wirklichkeiten der Schule hergestellt und verfestigt werden, indem (pädagogische) Akteur\*innen sie praktisch vollziehen. Was geschieht ganz konkret im Unterricht, in den kleinen und großen Pausen, im Lehrerzimmer, auf dem Weg der Klasse vom Matheraum zur Sporthalle und so weiter?

Die Fragehaltung nach dem, was wirklich irgendwo abgeht, was denn eigentlich los ist, ergibt sich scheinbar in einem schnoddrigen Realismus, der mit den Antworten der Einstellungsforschung, der Test- und Experimentalpsychologie oder der meist sozialstatistisch operierenden Bildungssoziologie nicht wirklich zufrieden ist, wenn es um das Geschehen in der Schule geht. Diese Haltung, die aus dem US-amerikanischen Pragmatismus in die Erziehungs- und Sozialwissenschaften gelangt ist und dort oft als qualitativer oder interpretativer Standpunkt gelabelt wird, besteht in dem inkorporierten Motiv der Forscher\*innen, genau beobachten zu können, was da vor sich geht, „what is it that’s going on there“ (Goffman 1974, S. 8).

Insofern ist es nicht überraschend, dass sich ungefähr in den letzten fünfzehn Jahren aufgrund der technischen Entwicklung der digitalen Bild- und Videoaufzeichnung die Methoden der Beobachtung in den Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften erheblich verändert haben. Es reichen mittlerweile auch Handbücher kaum noch aus, um das disziplinäre, thematische und methodische Spektrum abzubilden, das sich unter der Rubrik der „Qualitativen Videoanalyse“ (Moritz/Corsten 2018) versammeln lässt. Dies ist auch für das Gebiet der Schul- und Unterrichtsforschung kaum anders, wie etwa der Band von Rauin et al. (2016) zeigt. Die Videoanalyse ist im Methodenkanon der quantitativen und qualitativen Bildungsforschung angekommen. Auch hier ist das thematische, konzeptionelle und methodische Spektrum breit und vielfältig.

Doch wozu trägt die Analyse von audiovisuellen Aufzeichnungen bei, wenn wir zunächst einmal davon absehen, dass sich solche Analysen thematisch, theoretisch und methodisch-methodologisch durchaus unterschiedlich betreiben lassen? In seinem Buch „Das kommunikative Gedächtnis“ macht Harald Welzer darauf aufmerksam, dass die „Erkenntnisse, die mit Einführung der Videotechnik im Bereich der frühen Entwicklung gewonnen sind, [...] das Bild vom Säugling gegenüber zuvor vorherrschenden Positionen radikal verändert“

(Welzer 2017, S. 70) haben. Hat die Nutzung von audiovisuellen Aufzeichnungen in der Schul- und Unterrichtsforschung ebenfalls zu einer wenn auch nicht unbedingt radikalen, aber doch bemerkenswerten Verschiebung der Forschungsfragen und Perspektiven geführt? Dies wäre – kurz gesagt – die Antwort, die Jörg Dinkelaker (idB) in seiner Bestandsaufnahme der Videoforschung im Gebiet von Schule und Unterricht gibt. Das Bild von Schule und Unterricht ändert sich, wenn wir Prozesse in der Zeit genau beobachten können, d.h. in ihrer simultanen Sequenzialität. Wenn etwas in den Situationen von Schule und Unterricht geschieht, dann vollzieht sich vieles gleichzeitig, das trotzdem sequenziell organisiert ist und einer mehr oder weniger pädagogischen Dramaturgie folgt.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Überbetonung des verbalen bzw. verbalisierten Geschehens in der Textfixierung qualitativer – hermeneutischer wie konversations- und sprachanalytischer – Methoden. Erinnern wir uns einfach an den Titel eines viel gelesenen Sammelbands „Die Welt als Text“ (Garz/Kraimer 1995). Audiovisuelle Aufzeichnungen enthalten sicherlich auch Sprechen, aber es wird kontextualisiert in ein Geschehen, das von Körpern, in Bewegung und im Raum ausgeübt wird. Insofern ist womöglich gar nicht das bewusste, verbalisierte Wissen von Schüler\*innen, sondern deren körperbasiertes Wahrnehmen und Erkennen von Bedeutung, wenn es bspw. um die Herstellung von sozialer Ordnung als Sitzkreis während einer Sportstunde, als Abfolge von Blickwechseln zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*in auf bestimmten Raumpositionen, die zur Bildung einer Meldekette simultan vollzogen werden, geht (vgl. Au-dehm et al. 2018). Das bewusste (deklarative) Weltwissen, das Schüler\*innen sich in Bildungssituationen aneignen sollen, ist somit stets eingebettet in die soziale Ordnung und Choreografie eines „acting in concert“ (Burke 1976), das Körper-Raum-Verhältnisse auf einer elementaren (vorbewussten, körpernäheren) praktischen Ebene von Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung formiert.

Es ist nicht verwunderlich, dass mit der auch methodentechnisch bedingten Änderung einer Forschungsperspektive neue Themenschwerpunkte entstehen und bestimmte methodische Zugänge bevorzugt werden. Dies zeigen auch die aktuellen Studien, die in diesem Band versammelt sind. Da sich schulische Situationen als gleichzeitiges Miteinandertun und als zeitliche Folge geordnet abspielen, sind Transformationsprozesse in durchaus verschiedenartigen Kontexten und Settings ein besonders naheliegender Untersuchungsgegenstand. Wie lässt sich – wie Martin Binder (idB) in seinem Beitrag untersucht – z.B. der kognitiven Operation des Denkens Aufmerksamkeit schenken? In der Untersuchung verbalisieren Schüler\*innen inneres Handeln und hören sich nicht zuletzt auch selbst dabei zu. Wie werden hier die praktischen Tätigkeiten (Reparaturen) in sachlicher bzw. technischer Folgerichtigkeit ausgeführt und gleichzeitig dabei durch Versprachlichung mental – in einer gedanklichen Logik –

repräsentiert? Welche Transformationsleistungen werden dabei vollzogen? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen vermittelnden Expert\*innen und Lai\*innen? Und wie werden auch diese übersetzt?

Einen Vorschlag, die Multimodalität audio-visueller Daten zu strukturieren und für die Analyse überblickend zu gestalten, unternimmt Christine Moritz (idB) mit ihrem Beitrag zu „nanosozialologischen Überlegungen“ entlang von „Resonanzphänomenen“. Neben Überlegungen, Resonanzphänomene theoretisch zu charakterisieren, erfolgen am Beispiel des Klavierunterrichts forschungspraktische Fokussierungen, die Möglichkeiten aufzeigen, Resonanzen in sozialen Interaktionen empirischen zu erfassen.

Neben diesen Perspektiven auf das methodische Einholen schwer zu erfassender Phänomene im Feld von Schule und Unterricht richten sich die anderen Beiträge des Themenkomplexes auf weitere Übersetzungsaspekte als unhintergehbaren Teil von Forschungsprozessen. So befassen sich Johanna Leicht, Maria Hallitzky und Christian Herfter (idB) mit der Generalisierungsfrage bei Detailuntersuchungen, Ulrike Eschrich (idB) geht der Inszenierung von Experimentiersituationen im Sachunterricht nach und Stephani Howahl, Christian Büning und Denise Temme (idB) beschäftigen sich mit Indikatoren für das Sinnerleben im Tanz. Der erste Teil des Buches widmet sich also der Erforschung von Übergängen als Umbildungen, Übersetzungen, Neuordnungen – letztlich Transformationen. Weiterhin geht es um die Frage, wie die audio-visuellen Daten in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses so transformiert werden können, dass ihrer Multidimensionalität Rechnung getragen wird.

In den Teilen zwei und drei des Bandes sind Beiträge zu finden, die sich jeweils als Anwendung von Methoden der Videoforschung lesen lassen. Sie zeigen, dass im Feld der Schul- und Unterrichtsforschung die methodischen Ansätze der „Dokumentarischen Methode“ und der „Praxeografie“ tendenziell schulbildend gewirkt haben. Gewiss existiert eine Vielzahl weiterer methodischer Zugänge, die in der Schul- und Unterrichtsforschung angewendet werden oder auf Forschungsgegenstände in diesem Feld übertragen werden könnten, wie etwa die Ethnomethodologie (Hecht 2010), die Pädagogische Phänomenologie (Brinkmann/Rödel 2018, idB), die visuelle Grounded Theory (Dietrich/Mey 2018), die Videografie (Knoblauch/Vollmer 2018) oder die Dispositivanalyse (Meinhof 2018), um nur einige zu nennen.

Dokumentarische Methode und Praxeografie adressieren allerdings analytische Zugänge, die für das Geschehen in Schule und Unterricht besonders relevant zu sein scheinen. Dies betrifft zum einen die Untersuchung des „konjunkativen Wissens“ (Mannheim 1980) im Rahmen der Dokumentarischen Methode und zum anderen das Problem der Beschreibung einer beobachtbaren Praxis, das in der Tradition der Ethnografie bzw. des ethnografischen Schreibens (Geertz 1983, Clifford 1988) steht. Das konjunktive Wissen nach Mannheim ist eine Form des impliziten bzw. prozeduralen Wissens (Polanyi 1966, Anderson

1976), das im gemeinsamen Handeln und Sprechen einer sozialen Gruppe erworben und als deren soziales Gedächtnis (Halbwachs 1985, Welzer 2017) gespeichert wird. Ralf Bohnsack und sein Team haben seit den 1980er Jahren die Technik des Gruppengesprächs (Gruppendiskussion, Gruppeninterview) als Interviewmethode und deren Analyse entwickelt und verfeinert sowie auf die Analyse von Bild- und Videomaterial übertragen (Bohnsack et al. 2014). Barbara Asbrand und Matthias Martens (idB) beziehen sich auf diese Methodenentwicklungen und zeigen, wie Besonderheiten von Interaktionen, die sich im Schulunterricht vollziehen, mit der sequenziellen Interaktionsanalyse der dokumentarischen Videografiefanalyse rekonstruiert werden können. Dabei werden verschiedene Ebenen des Untersuchungsgegenstands wie u. a. die Polykontextualität der konjunktiven Erfahrungsräume und die Simultaneität der vernetzten Interaktionen berücksichtigt. Weitere Beiträge des vorliegenden Bandes, die sich explizit der Dokumentarischen Methode bedienen und sie weiterentwickeln, stammen von May Jehle, Philipp McLean und Christian Dorsch (idB), die Urteilsbildungen im Schulunterricht untersuchen, von Elisabeth Theisohn, Thade Buchborn, Johannes Treß und Jonas Völker (idB), die sich mit fachspezifischen Praktiken des Musikunterrichts befassen, sowie von Serafina Morrin (idB), die sich über videografierte Spielimprovisationen dem impliziten Wissen von Kindern über Sprache und Kultur widmet. Das Themenspektrum zeigt, welche Anwendungsvielfalt die Dokumentarische Methode bietet.

Ausgehend vom Problem der Beobachtung im Unterricht haben Forscher\*innen wie Georg Breidenstein (2012) oder Sabine Reh (2012) nach den Besonderheiten gefragt, die durch den Einsatz der Kamera als Beobachtungsmittel entstehen. Im Fokus praxeografischer Betrachtungen steht die Analyse sozialer Praktiken in unterrichtlichen Arrangements. Trotz zunehmender Etablierung dieses methodischen Zugangs diskutieren die Beiträge in diesem Band, wie eine praxeografische Perspektive Unterricht als Forschungsgegenstand hervorbringt und welche Potenziale und Herausforderungen damit einhergehen. Matthias Herrle (idB) stellt in diesem Zuge zwei zentrale mikroethnografische Verfahrensweisen zur Untersuchung von Koordinationsprozessen im Unterricht gegenüber und diskutiert, inwiefern sich diese in methodologischer und methodischer Hinsicht eignen, um Aufschluss über Praktiken unterrichtlicher Koordination zu erhalten, und welche Potentiale sich für die Lehrer\*innenbildung ergeben.

Der Beitrag von Kerstin Rabenstein (idB) widmet sich dem Phänomen von Emotionen aus einer praxistheoretischen Perspektive. Sowohl im Rahmen sozialtheoretischer Diskussionen als auch im Kontext videobasierter Unterrichtsforschung sind Emotionen bisher nur randständig thematisiert worden. In dem Beitrag wird zunächst ein sozialtheoretisches Verständnis von Emotionen als Beobachtungsgegenstand eröffnet und anschließend ein methodischer Vorschlag zur empirischen Rekonstruktion ebendieser in videografierten Unter-

richtssequenzen unterbreitet. Weitere praxeografische Perspektivierungen stammen von Karin Bräu (idB), die das Hausaufgabenmachen in einem familialen Umfeld untersucht, von Dennis Wolff (idB), der sich mit räumlichen Praktiken von Ordnungsbildungen im Sportunterricht befasst, von Anne Fett und Peter Grüttner (idB), die sich mit nonverbaler Kommunikation im internationalen Co-Teaching auseinandersetzen, von Candy Walter (idB), der Aufgabenstellungen zum statistischen Planen in Form einer Grounded Theory analysiert, und von Melissa Meurel und Michael Hemmer (idB), die die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Geografielehrkräfte erforschen.

Dass es im Rahmen einer neuen methodischen Technik auch zu typischen Problemen bei der Anwendung kommt, die von zentraler methodologischer Bedeutung sind, zeigen die Beiträge zu Fragen und Entscheidungen der Kameraeinstellung bzw. der Kamera-Settings im vierten Teil des Bandes. Denn auch wenn audio-visuelle Aufzeichnungen eine hohe Genauigkeit der Daten als sichtbare und hörbare Informationen bieten, bleiben sie selbstverständlich als Aufzeichnung durch die Forschung hergestellt und bieten immer nur Bild- und Ton-Ausschnitte aus bestimmten Blick- und Hörperspektiven. Die Kamera handelt, indem sie die sichtbaren Informationen in je bestimmte Blickrichtungen rückt und in Bildausschnitten rahmt. Etwas, das in Kameraeinstellung A in der Mitte zu sehen ist, rückt in Einstellung B womöglich an den Rand. Und auch noch so viele Kameras und Mikrofone werden nicht alles Geschehene aufzeichnen. Wobei Manuel Franzmann (idB) in seinem Beitrag die Durchführung minimalinvasiver Totalerhebungen schildert, die zumindest für sich in Anspruch nehmen – wenn vielleicht auch nicht alles, so doch mehr als andere videografische Konzeptionen – Daten erheben zu können. Dagegen zeigen Sonja Beeli, Sabina Staub und Evelyn Wannack (idB), was die Zwei-Kamerastrategie für eine methodische Ressource darstellt und welche Probleme mit ihr einhergehen können.

Neben der Aufzeichnung selbst stellt sich auch die Frage, wie das Datenmaterial analysiert werden kann. Eine spezifische Herausforderung der qualitativen Videografie findet sich in der potenziellen Datenvielfalt, die nicht in vollem Umfang in die Datenanalyse eingehen kann. Dies betrifft auch und insbesondere die Fragen des Ob und Wie einer sich möglicherweise an die Aufzeichnung anschließenden Transkription des audiovisuellen Materials. Hier ließe sich fragen, ob im Rahmen von Big-Data-Forschung digitale Bildverarbeitungsmaschinen lernen können, die unermessliche Informationsflut von Videodaten kontrollierter auszuwerten. Weiterhin verleitet die Nutzung der Videokamera, entgegen anderer Aufzeichnungsinstrumente, zu situativen Entscheidungsprozessen im Laufe der Erhebung, die, auch wenn sie in situ entschieden werden (müssen), einer methodologischen Reflexion unterzogen werden sollten.

Im fünften Abschnitt widmen sich die Beiträge vergleichenden methodentheoretischen, methodologischen und forschungsethischen Fragen. Sehen wir

wirklich alles auf den Videos? (Wie) macht sich – phänomenologisch gefragt – die „Natur der Wahrnehmung“ (Merleau-Ponty 2003, S. 10 ff.) im Datenmaterial bemerkbar? Wir sehen, was die Akteur\*innen tun – aber auch, was und wie sie wahrnehmen? Diese schwierige methodentheoretische Frage stellt sich, wenn man wie Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel (idB) an Videodaten herangeht. Welchen Unterschied macht ein solch phänomenologischer Zugang im Vergleich zum Verfahren der Dokumentarischen Methode aus? Führt er zu vergleichbaren oder systematisch anderen Ergebnissen? Oder werden Frageperspektiven gewechselt, fragt Irene Leser (idB), um dem Einfluss der Auswertungsmethoden auf die Untersuchung desselben Datenmaterials nachzugehen. Jenseits phänomenologischer Perspektiven setzt sich Jennifer Wolf (idB) mit der Zusammenführung von Interviewdatenmaterial und Unterrichtsvideografien auseinander und wirft so einen Blick auf Möglichkeiten der Datentriangulation. Magdalena Sonnleitner, Stefan Prock und Benjamin Manthey (idB) beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit den komplexen Aspekten von Forschungsethik und Datenschutz im Rahmen videografischer Untersuchungen und lassen dabei dezidiert juristische Expertise einfließen.

Der Band endet mit einem Ausblick. Audiovisuelle Aufzeichnungen von Situationen in Schule und Unterricht gibt es nicht erst seit Kurzem. Bereits seit den 1960er Jahren wurden in Deutschland – sowohl in der damaligen BRD als auch in der DDR – schulische Situationen gefilmt. Sie sollten in der pädagogischen Ausbildung der Lehrkräfte zum Einsatz kommen. Faktisch wurden sie bisher allenfalls rudimentär genutzt. Sabine Reh und May Jehle (idB) zeigen in ihrem abschließenden Beitrag auf, welches Potenzial – nicht zuletzt in bildungshistorischer Perspektive – in der Analyse dieses Materials steckt. Hinzu kommt, dass es mittlerweile eine ganze Reihe von Videoarchiven an deutschen Universitäten gibt, nicht nur in der „Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung“ (BBF), sondern etwa auch im „HILDE Fallarchiv“ der Universität Hildesheim, auf den Videoportalen „ProVision“ und „ViU“ an der Universität Münster, der Videoplattform „ViLLA“ an der Universität zu Köln, dem Archiv „Videofallarbeit“ an der Universität Tübingen oder den Portalen „Unterrichtsmitschau“, „VideoLeb“ oder „ViBiS“ an der LMU München sowie den Universitäten Erfurt, Ilmenau und Gießen.

Die thematische Gliederung dieses Bandes und die darunter versammelten Beiträge geben Einblicke in das aktuelle Spektrum sozialtheoretischer Annäherungen, methodologischer und methodischer Überlegungen, Weiterentwicklungen sowie bestehender Herausforderungen der qualitativen Videoanalyse in schulischen und unterrichtlichen Settings. Der Sammelband soll den Methodendebatten in der qualitativen Videoforschung in der Schul- und Unterrichtsforschung als Grundlage zur Orientierung in einem Forschungsfeld dienen, das sich durch eine Pluralität an theoretischen Zugängen und methodischen Operationalisierungen auszeichnet (Corsten 2018); und gerade deswegen immer wie-

der zur Reflexion der Entwicklungen und des Stands der empirischen Forschungsmethoden aufgefordert ist.

## Literatur

- Anderson, John (1976): *Language, Memory and Thought*. Hillsdale: Erlbaum.
- Audehm, Kathrin/Corsten, Michael/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin (2018): Ethnographie des Unterrichts mithilfe von Videodaten. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 503–520.
- Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2014): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. Leverkusen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: De Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–44.
- Brinkmann, Malte/Rödel, Severin Sales (2018): Pädagogisch-Phänomenologische Videographie. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 521–548.
- Burke, Edmund (1976): *Thoughts on the Cause of Present Discontent (1770)*. In: Hill, Brian W. (Ed.): *Edmund Burke On Government, Politics and Society*. New York: Int. Library, S. 75–119.
- Clifford, James (1988): *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature and Art*. Harvard: University Press.
- Corsten, Michael (2018): Videoanalyse – Quo Vadis? In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 799–817
- Dietrich, Marc/Mey, Günter (2018): Grounding Visuals. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–152.
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (1994): *Die Welt als Text. Theorie Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Halbwachs, Maurice (1985): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hecht, Michael (2010): Das Heben und Senken eines Armes. In: Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hrsg.): *Videographie praktizieren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–137.
- Knoblauch, Hubert/Vollmer, Theresa (2018): Soziologische Videographie. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–134.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (posthum veröffentlichte Skripte aus 1922/24).
- Meinhof, Marius (2018): Mikrodispositive als Bindeglied zwischen ethnomethodologischer Videoanalyse und Dispositivanalyse. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–182.
- Merleau-Ponty, Maurice (2003): *Das Primat der Wahrnehmung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.) (2018): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Polanyi, Michael (1966): *The Tacit Dimension*. Garden City: Doubleday.



- Reh, Sabine (2012): Beobachten mit der Kamera. In: De Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–169.
- Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engarter, Tim (Hrsg.) (2016): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim: Beltz Juventa.
- Welzer, Harald (2017): Das kommunikative Gedächtnis. 4. Auflage. München: Beck.

# Bestandsaufnahme

# Potentiale der Theorieentwicklung durch erziehungswissenschaftliche Videographie

Jörg Dinkelaker

## 1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage aufgeworfen, inwiefern videographische Verfahren einen substantiell neuen Beitrag zur empirischen Analyse von Unterricht leisten. Nimmt man die Anzahl und Vielfalt von Publikationen als Kriterium, die mittlerweile auf solchen Verfahren beruhen, so fällt die Antwort eindeutig aus. In nahezu allen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, in den Fachdidaktiken und in der Psychologie und Soziologie der Erziehung und Bildung sind mittlerweile videographische Untersuchungen etablierter Bestandteil der Publikationslandschaft. Die schiere Anzahl und Verbreitung von Publikationen alleine gibt aber noch nicht Auskunft darüber, ob mit diesen Ansätzen auch ein wissenschaftlicher Ertrag verbunden ist. Im Folgenden soll ein solcher möglicher Ertrag an der Frage bemessen werden, ob durch videographische Verfahren eine Erweiterung des theoretischen Verständnisses des untersuchten Gegenstands möglich wird. Der Beitrag behandelt entsprechend die Frage, inwiefern erziehungswissenschaftliche Videographie zur Erweiterung des theoretischen Verständnisses von Unterricht beigetragen hat bzw. inwiefern sie etwas dazu beitragen kann.

Die Behandlung dieser Frage ist mit einigen Schwierigkeiten verbunden. So ist die Publikationslage mittlerweile so breit und gefächert, dass sie gar nicht mehr im Ganzen zu überblicken ist. Die Analysen schließen zudem an eine ganze Reihe zum Teil recht unterschiedlicher theoretischer Traditionen an, so dass die vollzogenen Beobachtungen je anders gerahmt und gedeutet werden. Es wäre ein ausgesprochen interessantes Unterfangen, die Entwicklungen in diesen unterschiedlichen theoretischen Pfaden je für sich und dann auch miteinander vergleichend nachzuvollziehen. Dieses Vorhaben wurde aber bislang noch nicht betrieben und kann auch im beschränkten Rahmen des hier vorliegenden Beitrags nicht nachgeholt werden. Aus der Vielfalt theoretischer Anknüpfungspunkte erwächst als weitere Schwierigkeit, dass auch das theoretische „Vorher“, mit dem die Erträge videographischer Forschung verglichen werden sollen, nicht eindeutig bestimmt werden kann. Auch vor der Anwendung videographischer Verfahren gab es keineswegs nur einen Typus von Unterrichtstheorie.

Um trotz dieser Schwierigkeiten an der Frage nach dem theoretischen Potential videographischer Forschung festzuhalten, wird sie im vorliegenden Beitrag eingegrenzt. Die folgenden Überlegungen beschränken sich auf eine Gegenüberstellung des Theoriepotentials videographischer Analysen gegenüber der anhand ausschließlich audiographischer Analysen entwickelten sprachtheoretisch fundierten Modelle des Unterrichtsgeschehens.

Um die vorgenommene Annäherung an die unüberschaubare Vielfalt an Publikationen nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden die Beiträge zu einem Kompendium zum Ausgangspunkt genommen, das kürzlich zum Stand der qualitativen Unterrichtsforschung veröffentlicht wurde (Proske/Rabenstein 2018). Die Herausgeber\*innen haben einschlägige Unterrichtsforscher\*innen gebeten, zu spezifischen Aspekten von Unterricht einen Überblick über die Forschungslage zu erstellen. Obwohl es in dem überaus lesenswerten Band nicht explizit um *videobasierte* Unterrichtsforschung geht, spielt in ihm doch die videographische Forschung eine entscheidende Rolle. Daher lassen sich die Überblicksaufsätze in jenem Band zum Ausgangspunkt nehmen, um nach theoretischen Erträgen erziehungswissenschaftlicher Videographie zu fahnden.

Was sich aus einer solchen Perspektive zeigt, wird im Folgenden in fünf Schritten nachgezeichnet. Im ersten Schritt wird eine Definition von Videographie vorgeschlagen, die einen Vergleich der Erkenntnispotentiale videographischer und audiographischer Verfahren ermöglicht. Es handelt sich dabei um ein Verständnis, das vom bislang Üblichen abweicht, das sich aber gerade deshalb besser eignet, um die Erkenntnispotentiale dieser Beobachtungsweise klarer in den Blick zu bekommen (2).

Im Anschluss werden drei Veränderungen bei der Beobachtbarkeit von Unterricht benannt, die sich ergeben, wenn man statt ausschließlich auf audiographische Verfahren auch auf videographische Verfahren zurückgreift, und es werden theoretische Konsequenzen aus diesen Verschiebungen beschrieben. Im Einzelnen handelt es sich um den Übergang von der Annahme sprechender Köpfe hin zur empirischen Rekonstruktion des Geschehens zwischen den wahrnehmbaren Körpern von Sprecher\*innen und Hörer\*innen (3), um den Übergang von der Rekonstruktion linear-sequentieller hin zu multiplen simultanen Prozessen (4) sowie um den Übergang von der bloßen Annahme einer Adressierbarkeit Anwesender zur empirischen Analyse konkreten Dynamiken des Teilnehmens (5).

Die Frage, welche theoretische Trageweite diese veränderten Beobachtungsformate aufweisen, wird am Ende noch einmal gesondert, im Überblick über diese drei Verschiebungen, diskutiert (6).

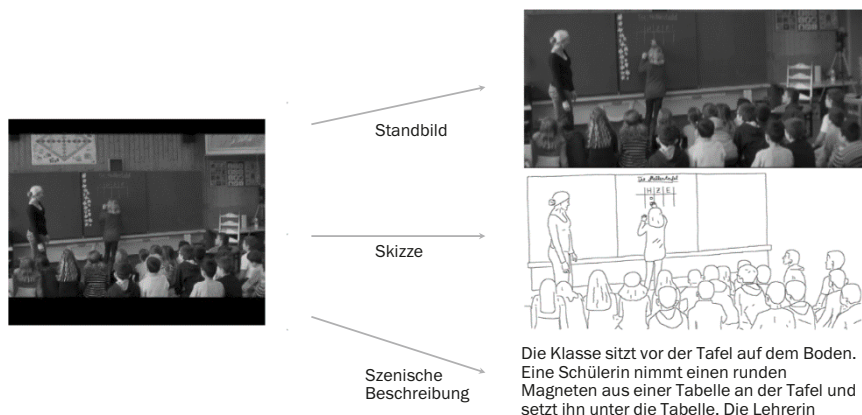
## 2. Was ist das Spezifische an videographischen Analysen?

Die Frage, ob und inwiefern es sich bei Videographie überhaupt um eine spezifische Forschungsmethode handelt, wird immer wieder gestellt. Meist wird bei der Beantwortung dieser Frage zunächst auf ein spezifisches Vorgehen bei der Erhebung verwiesen, aus dem sich dann auch Konsequenzen für die Analyse ergeben. Es wird betont, dass eine Videokamera verwendet wird, die das in einer Situation von einem bestimmten Standort aus Sichtbare und Hörbare technisch aufzeichnet, so dass es zu einem späteren Zeitpunkt eingehend untersucht werden kann. Dieses Verständnis von Videographie ist allerdings insofern unbefriedigend, als dass mit ihm das spezifische Erkenntnispotential solcher Vorgehensweisen nicht präzise genug bestimmt wird.

Ich möchte daher für eine Akzentverschiebung im Verständnis von Videographie plädieren: Nicht die technische Aufzeichnung mit einer Kamera, sondern die eingehende Untersuchung dessen, was in einer untersuchten Situation sichtbar ist, stellt meines Erachtens den Kern videographischer Analysen dar. Nähmen wir Video-Graphie in diesem Sinne wörtlich, dann wären all diejenigen Verfahren videographisch, in denen aufgeschrieben, skizziert oder dokumentiert wird (Griechisch: graphein), was in einer Situation gesehen (Lateinisch: videre) werden kann.

Kameraaufnahmen eröffnen die Möglichkeiten einer sehr detaillierten Videographie. Die technische Aufnahme an sich ist aber lediglich ein hilfreicher Zwischenschritt im videographischen Prozess. Entscheidend ist, dass es anhand der Videoaufnahme möglich wird, Gesehenes als ein empirisches Datum festzuhalten, etwa indem Skizzen, Standbilder, Stillfolgen oder szenische Beschreibungen angefertigt werden (Dinkelaker 2017) (vgl. Abb. 1).

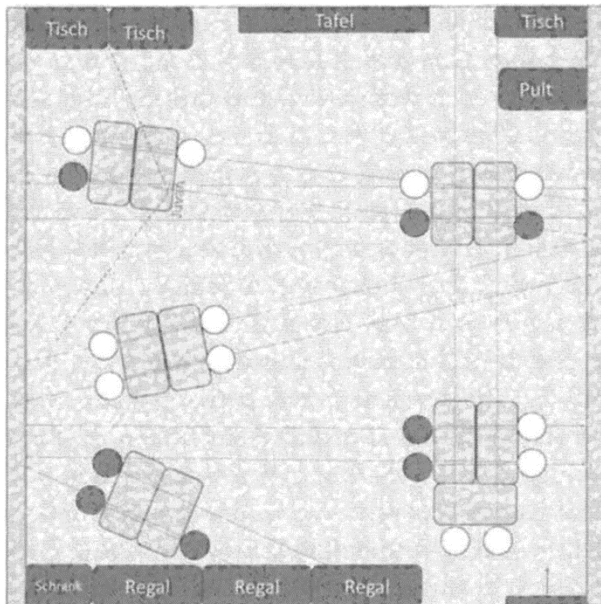
Abbildung 1: Varianten der Generierung von Daten anhand von Videoaufnahmen (Dinkelaker 2018)



Diese Generierung von Daten in Auseinandersetzung mit dem sichtbaren Geschehen steht im Mittelpunkt des videographischen Vorgehens. In diesem Sinne verstehe ich auch Frederick Erickson, wenn er schreibt: „The videotape itself is not data. It is a resource for data construction, an information source containing potential data out of which actual data must be defined and searched for.“ (Erickson 2006, S. 572) Diese Generierung von Daten ist notwendig ausschnittshaft und selektiv, ist also nicht im Sinne einer Abbildung misszuverstehen, sondern vielmehr als ein Geschehen, in dem Daten in Auseinandersetzung mit dem Sichtbaren entstehen<sup>1</sup>.

Eine solche definitonische Akzentverschiebung wirkt unscheinbar, ist aber folgenreich. Sie hat als Konsequenz, dass es für videographische Analysen gar nicht zwingend notwendig ist, eine Videokamera zu verwenden. Zum Beispiel wurde das in Abb. 2 dargestellte Schaubild von Georg Rißler im Rahmen einer Studie zur Sitzordnungen im schulischen Unterricht angefertigt. Um die Veränderung der Sitzordnung im Verlauf eines Schuljahres zu untersuchen, hat er teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, die nicht kameraunterstützt waren. Dennoch hat auch er insofern videographisch gearbeitet, als dass er etwas aufgezeichnet hat, was sichtbar war.

Abbildung 2: Grundrisszeichnung (Rißler 2015)



1 Für eine detailliertere methodologische Diskussion vgl. Dinkelaker 2018.

Verstehen wir Videographie in diesem Sinne, dann gab es videographische Analysen in der Erziehungswissenschaft schon deutlich vor der Nutzung digitaler Videokameras, in deren Zusammenhang der Begriff der Videographie geprägt wurde. Dadurch, dass mittlerweile Videographie systematisch auch kameragestützt stattfindet, haben sich allerdings die Verfahren und die Möglichkeiten videographischer Analysen tiefgreifend verändert. So handelt es sich beispielsweise bei der Anfertigung solcher Skizzen, wie sie Reißer hier einsetzt, um eine Methode, die sich erst im Zusammenhang der kameragestützten Videographie entwickelt hat. Sie wird nun aber mittlerweile auch im Zuge nicht-kameragestützter Videographie verwendet. Die Videographie mit der Kamera strahlt methodisch aus auch auf die Videographie ohne Kamera.

Wenn im Folgenden die Frage verfolgt wird, inwiefern videographische Verfahren das Potential haben, das theoretische Verständnis von Unterricht zu verändern, dann geht es um die Frage, wie die systematische Aufzeichnung und Analyse von *Gesehenem* zur Entwicklung von Theorien des Unterrichts beiträgt. Die Bedeutung von Kameraaufnahmen, nicht zuletzt von digitalen in diesem Zusammenhang ist dabei kaum zu überschätzen. Sie hat das Feld der videographischen Forschung überhaupt erst als ein solches erkennbar hervorgebracht<sup>2</sup>. Theoretisch folgenreich ist dennoch letztlich nicht das Medium, das zur Videographie genutzt wird, sondern vielmehr der Vorgang, dass Daten über Gesehenes systematisch generiert und analysiert werden.

Was verschiebt sich nun im Verständnis von Unterricht durch die Anwendung videographischer Verfahren? Drei Aspekte möchte ich hier betonen: Unterricht wird als ein materiell-körperlich konstituiertes Geschehen analysierbar (2), der Umgang mit der Simultaneität von Ereignissen wird empirisch rekonstruierbar (3) und Fragen der Teilnahme am Unterricht beschränken sich nicht länger nur darauf, ob Schüler\*innen sprechen und wie sie angesprochen werden. Vielmehr werden die Aktivitäten des Teilnehmens am Unterricht in ihrer Vielfalt und Komplexität erschließbar (4).

### **3. Von imaginierten Köpfen zu situierten Körpern**

Eine gängige Kritik videographischer Ansätze gegenüber audiographischen Verfahren besteht darin, dass in ihnen Sprache jenseits der materiell-leiblichen Dimension von Sozialität untersucht wird. So moniert auch Kerstin Rabenstein im Kompendium *Unterrichtsforschung*: „Die qualitative Unterrichtsforschung kann auf eine jahrzehntelange sprachtheoretisch fundierte, mittlerweile äußerst

---

2 Für einen Überblick über methodische Fragen vgl. Rauin/Herrle/Engarter 2016 und Moritz/Corsten 2018.

ausdifferenzierte Tradition zurückblicken. [...] Sie hat aufgrund des sprachtheoretischen Verständnisses von Unterricht [...] die sozio-materielle Dimension sozialer Praxis lange Zeit kaum beachtet.“ (Rabenstein 2018, S. 320)

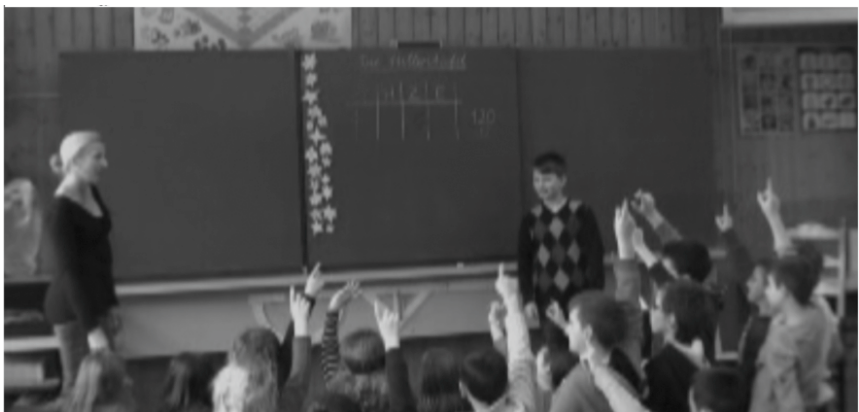
Abbildung 3: Visuelles Modell des Sprechens bei Saussure 1916



Ein in solcher Weise auf den Austausch von Worten beschränktes Verständnis von Sprache lässt sich prägnant anhand der Grafik in Abb. 3 veranschaulichen. Sie wurde von Ferdinand de Saussure verwendet, um zu erläutern, wie Prozesse der sprachlichen Verständigung zu interpretieren seien. Sprecher und Hörer werden in dieser Grafik als Köpfe ohne Rumpf dargestellt. An den Köpfen interessieren lediglich drei Bereiche: die Ohren, die Mündern und das Gehirn. Abgesehen davon, dass die Frisuren eher dem männlichen Stereotyp entsprechen, werden den schematisierten Personen A und B keine weiteren spezifischen Merkmale zugesprochen. Um das Sichtbare geht es letztlich hier auch gar nicht. Davon soll eigentlich gerade abstrahiert werden.

Vergleicht man dieses schematische Schaubild mit einem Standbild aus einer Videoaufnahme vom Unterricht, so fallen unmittelbar einige wesentliche Unterschiede auf:

Abbildung 4: Still aus einem Unterrichtsvideo (eigene Quelle)





Zunächst springt ins Auge, dass nicht nur zwei, sondern viele Köpfe zu sehen sind. Zudem sind Körper zu erkennen, auf denen die Köpfe ruhen bzw. sich bewegen. Hinzu kommt, dass die Körper nicht vor einem weißen Hintergrund auftreten, sondern in einer materiellen Umgebung situiert sind, und dass die Anwesenden erkennbar auch auf die Dinge bezogen, die sich in dieser Umgebung befinden. Der Raum, in dem die Körper mit ihren Köpfen aufeinander bezogen sind, ist nicht zweidimensional flach wie bei de Saussure, sondern hat eine dritte Tiefendimension, wodurch sich als wesentliches Moment der Interaktion die Frage ergibt, wo im Raum die Anwesenden platziert und in welche Richtung sie orientiert sind. Die Körper im Raum sehen zudem alle unterschiedlich aus, z. B. sind die am Unterricht Beteiligten unterschiedlich groß.

Wird Unterricht nicht allein als ein Austausch von Worten zwischen Köpfen in einer abstrahierend leergeräumten Sphäre verstanden, bedarf es theoretischer Modelle, die die mit der Videographie darüber hinaus erschließbaren Dimensionen des Unterrichtsgeschehens einzuordnen in der Lage sind. Sozialtheorien gewinnen in der Unterrichtsforschung an Bedeutung, die sich hierfür eignen: Konzepte wie soziale Praktiken (Rabenstein/Reh 2008), Habitus (Alkemeyer/Pille 2011), Mimesis (Kellermann/Wulf 2011), Intercorporeality (Meyer/Streck/Jordan 2017), Multimodality (Norris 2016), wechselseitige Wahrnehmung (Dinkelaker 2016) und Joint Attention (Korkiakangas/Rae 2013) gewinnen als Anknüpfungspunkte empirischer Unterrichtsforschung an Bedeutung und damit auch als Anknüpfungspunkte der Theoriebildung zu Unterricht.

Diese sozialtheoretischen Konzepte greifen situierte Körperlichkeit und die Materialität des Unterrichtsgeschehens in jeweils anderen Pointierungen auf und tragen damit jeweils Anderes zur Erweiterung der theoretischen Perspektiven auf Unterricht bei. Doch welchen Beitrag leisten sie zu einer Theorie des Unterrichts? Diese Frage lässt sich aus den oben genannten Gründen noch nicht abschließend beantworten. Eine gewisse Richtung der Theorieentwicklung lässt sich allerdings durchaus ausmachen. Diese Tendenz lässt sich an der von Matthias Proske im benannten Kompendium vorgenommenen Charakterisierung einer sprachtheoretisch fundierten Unterrichtstheorie festmachen: „Als pädagogisches Objekt wird Unterricht in der sprachtheoretisch fundierten Unterrichtsforschung als Lehr-Lern-Geschehen theoretisiert, für das der Zusammenhang von sprachlich-kommunikativen Tätigkeiten und kognitiven Operationen konstitutiv ist.“ (Proske 2018, S. 39) Dieses Modell des Unterrichts entspricht der Illustration der imaginierten Köpfe mit Mündern, Ohren und Hirnen und ihm entspricht ein Modell des Lehrens und Lernens, das sich auf den Zusammenhang von Sprechen, Hören und Gedanken beschränkt. Wo Unterricht dagegen als Interaktion situiert Körper verstanden wird, verschiebt sich sein Verständnis weitreichend: Herbert Kalthoff betont entsprechend in einem Aufsatz in der Zeitschrift für Pädagogik, dass „die Praxis des Unterrichts durch die Überschneidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, von Körperlichkeit und

Materialität“ (Kalthoff 2014, S. 869) gekennzeichnet ist. In dieser Beschreibung von Unterricht verliert Sprache keineswegs an Bedeutung, aber das Verständnis der Bedeutung von Sprache für Unterricht verändert sich. Zum einen wird im Kontext von Videographie der eigentlich längst bekannte Umstand systematisch berücksichtigt, dass Unterricht es immer mit dem Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu tun hat, dass damit eine Beschränkung empirischer Untersuchungen allein auf die mündlichen Äußerungen diesem konstitutiven Moment von Sprachlichkeit im Unterricht gerade *nicht* gerecht wird. Zum anderen wird deutlich, dass Sprache im Unterricht nicht für sich steht, sondern dass es wiederum für Unterricht konstitutiv ist, dass Sprechen und Schreiben in einer körperlich-materiell basierten Praxis hervorgebracht werden. Erkennbar wird hier eine Verschiebung der Analyse von Unterricht weg vom schieren gesprochenen Wort hin zu multimodalen Äußerungen in Referenz auf semiotisch komplexe körperlich-materielle Umgebungen (Goodwin 2000).

Das lässt sich wie folgt als ein unterrichtstheoretisch folgenreicher Befund zuspitzen:

- *Unterricht ist nicht allein ein sprachgebundener Austausch von Gedanken, sondern auch die Hervorbringung einer Praxis des Sprechens und Schreibens in sozio-materiell situierten körpergebundenen Interaktionen.*

#### **4. Von der lehrerzentrierten Linearität zur koordinierten Gleichzeitigkeit**

Die oben beschriebene inhaltliche Verschiebung in der Betrachtung von Unterricht geht mit einer veränderten Beschreibung auch der Zeitlichkeit von Unterricht einher. An die Stelle der Vorstellung einer Linearität treten Modelle des Unterrichts als einem simultanen Geschehen. In dem Beitrag zum Kompendium Unterrichtsforschung, in dem Befunde zur „Koordination im Unterricht“ zusammengetragen wurden, wird das wie folgt thematisiert: „Versteht man Unterricht nicht lediglich als Resultat lehrerseitigen Gestaltung, sondern als einen von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern gemeinsam hervorgebrachten Interaktionszusammenhang, so stellt sich die Frage, wie es den Beteiligten möglich ist, sich untereinander so abzustimmen, dass Unterricht etabliert und aufrechterhalten bzw. wiederhergestellt werden kann.“ (Herrle/Dinkelaker 2018, S. 103)

Warum sich diese Frage nach der Koordination erst im Horizont videographischer Verfahren stellt, lässt sich anschaulich anhand der Figur des Unterrichtstripels illustrieren. Dieses zeitliche Muster des Sprechens im Unterricht ist umfassend untersucht. Es bildet den Kern der empirisch fundierten sprachfokussierten Unterrichtstheorie. In Abb. 5 ist die Darstellung des sprachlichen

Dreischritts zu erkennen, die Jürgen Streeck gewählt hat, um das Konzept in der deutschsprachigen Diskussion einzuführen.

Abbildung 5: Unterrichtstripel (Streeck 1979, S. 235)

L: What else started with an S sound that you like  
and that you can eat, Ernesto?  
S: Sandwich.  
L: Sandwich. Good for you.

Der Dreischritt von Frage, Antwort und Bewertung gewinnt seine unterrichtsprägende Kraft durch Erwartungen, die die Reihenfolge des Sprechens angehen. Da die Lehrperson in diesem Muster nicht nur das erste, sondern immer auch das letzte Wort hat, scheint das Geschehen durch sie kontrolliert zu sein. Dieser Anschein von Linearität und fraglosem Lehrendenzugriff entsteht nicht zuletzt dadurch, dass alles Sichtbare, was parallel zum Sprechen in dieser Situation sonst noch passiert, nicht dokumentiert wurde. Einer der für das Geschehen kritischen Schlüsselmomente wird daher im abgebildeten Transkript nicht einmal erwähnt. Ungeklärt bleibt, was geschehen ist, bevor die Lehrerin „Ernesto“ sagt. Hat Ernesto sich zuvor gemeldet? Und haben sich möglicherweise gleichzeitig noch andere gemeldet? Oder haben sich gar alle gemeldet außer ihm? Und während Ernesto spricht, bleiben da evtl. Meldungen andere Schüler\*innen bestehen oder nicht? Wenden sich die Schüler\*innen der Lehrerin oder Ernesto zu, während er spricht oder sind sie einander oder etwas anderem zugewandt? All diese Bedingungen, die für das Unterrichtsgeschehen einen Unterschied ausmachen, bleiben in dieser Analyse unberücksichtigt, so lange ausschließlich das Gehörte empirische ausgewertet wird.

Dokumentiert man dagegen systematisch auch das Sichtbare in Unterrichtssituationen, zeigt sich, dass Linearität im Unterrichtsgeschehen eine Errungenschaft ist, die immer wieder neu und notwendig von allen Unterrichtsbeteiligten gemeinsam kollektiv-simultan hervorgebracht werden muss. Das lässt sich an einem von Ingrid Kellermann und Christoph Wulf dokumentierten Beispiel zeigen (vgl. Abb. 6).

In Abb. 6 ist die Aufnahme eines Moments zu sehen, in dem die reibungslose Verkettung von Äußerungen ins Stocken gerät. Erkennbar ist, wie die von Arzu angesprochene Mitschülerin ihr Gesicht abwendet und ihren Arm davor hält, um die Erwartung ihrer Adressierbarkeit zu dementieren. Die umsitzenen Schüler\*innen signalisieren dagegen durch ihr Vorbeugen und Hinschauen, dass sie aufmerksam verfolgen, was sie auf Arzus Frage antworten wird. Ohne es physisch bewerkstelligen zu können, entzieht sich die Angesprochene symbolisch der Erwartung, als Nächste dran zu sein. Die verbalen Interventionen der Lehrerin beziehen sich zunächst auf das Tempo, in dem eine Antwort er-

wartet wird, unterstellend, dass die Angesprochene lediglich Zeit benötigt, um sich den kollektiven Erwartungen entsprechend angemessen an der simultanen Koordination zu beteiligen. Im zweiten Schritt wird dann aber das Erwartungsmuster aufgehoben. Die Angesprochene soll nicht als Nächstes dran sein, sondern sie soll ausgelassen werden. So kann die Reihe fortgesetzt werden und zugleich wird die unmittelbare Gesichtsbedrohung abgewendet.

Abbildung 6: Koordinationskrise beim Reihum-Sprechen (Kellermann/Wulf 2011)



S: Ich heiße Arzu, und wie heißt du?  
(Pause)  
L: Oh langsamer  
S: Ich heiße Arzu, und wie heißt du?  
(Pause)  
L: Gib's dem Nächsten.

An diesem krisenhaft zugespitzten Beispiel wird deutlich, dass sich die scheinbare Sequenzialität des Unterrichts nur im Horizont eines unablässigen Koordinationsgeschehens ausbilden kann, an dem alle Unterrichtsbeteiligten simultan mitwirken. Diese Koordination kann durch videographische Verfahren systematisch untersucht werden und die Befunde, die sich daraus ergeben, können bei einer sorgfältigen theoretischen Bestimmung von Unterricht nicht länger vernachlässigt werden. Dies hat weitreichende Konsequenzen: Zum einen kann Unterrichten, also das unterrichtsbezogene Handeln von Lehrkräften, nicht länger als die Herstellung und Durchführung von Unterricht interpretiert werden, sondern muss als ein komplexeres, situationssensibles Vorgehen beschrieben werden, das Prozesse der Etablierung, Aufrechterhaltung und Transformation von Unterrichtssituation einerseits orientiert, sich andererseits aber erst durch sie konstituiert (vgl. Dinkelaker 2009). Um das komplexe Verhältnis von Sequenzialität und Simultaneität zu charakterisieren, das Unterricht kennzeichnet, hat Frederick Erickson das Bild vom Baum geprägt, den man zu ersteigen sucht, während dieser selbst an einem hochklettert. Classroom Interaction sei ein „process akin to that climbing a tree that is climbing you back at the same time [...] it is reflexively related and mutually constitutive.“ (Erickson 2007, S. 104) Darüber hinaus erweist sich auch Lernen im Unterricht nicht länger nur als eine inhaltliche Herausforderung, sondern ist immer auch und zugleich als eine Herausforderung der sozialen Koordination mit anderen Unterrichtsbeteiligten zu verstehen (ebd.).

Sequenzialität verliert in solchen Modellen des Unterrichtsgeschehens keineswegs an Bedeutung. Das zeitliche Nacheinander erweist sich aber als etwas, das den Unterricht nicht umstandslos ausmacht, sondern vielmehr als etwas, das dem Unterricht immer wieder neu abgerungen werden muss. Erkennbar wird also eine Verschiebung der Analyse der Zeitlichkeit von Unterricht weg von der exklusiven Beschreibung sequentieller Sinnstrukturen hin zur Analyse sinnstrukturierter Ordnungen koordinierter Simultaneität. Das lässt sich wie folgt als ein unterrichtstheoretisch folgenreicher Befund zuspitzen:

→ *Unterricht ist nicht nur ein sequentielles Geschehen, sondern auch ein Geschehen der simultan koordinierten Hervorbringung von Sequenzialität.*

## **5. Von der unterstellten Anwesenheit zum wahrnehmbaren Teilnehmen**

Die inhaltliche Ausweitung von Unterrichtsbeobachtungen auch auf körperlich-materielle Aspekte und die zeitliche Ausweitung auf Phänomene simultaner Koordination ist mit einer veränderten Betrachtung auch der Sozialdimension des Unterrichtsgeschehens verbunden. Insbesondere zeigt sich die Frage nach dem Beteiligt-Sein am Unterricht in anderer Weise. Georg Breidenstein weist auf diesen Umstand in seinem Beitrag zum Kompendium mit dem Titel „Schülerpraktiken“ hin: „Eine Teilnehmerschaft, die als ‚Schüler‘ oder ‚Schülerin‘ kategorisiert ist und sich auch selbst so versteht, ist wohl konstitutiv und unverzichtbar für eine soziale Praxis, die sich als ‚Unterricht‘ versteht.“ (Breidenstein 2018, S. 190) Schüler\*innen sind im Unterricht nie einfach nur anwesend. Auch wenn sie nicht sprechen und man auch sonst nichts von ihnen hören sollte, bringen doch immer alle Anwesenden gemeinsam durch ihr – sei es nun stummes oder sprechendes – Teilnehmen den Unterricht als einen solchen mit hervor.

Eine körperliche Anwesenheit von Schüler\*innen wird zweifelsohne in allen theoretischen Modellen von Unterricht vorausgesetzt. Sie wird aber erst im Zusammenhang videographischer Verfahren zu einem empirisch klärungsbedürftigen und theoretisch konstitutiven Phänomen erhoben. Anwesenheit ist nie nur ein schieres Zugesein von Körpern am betreffenden Ort zum betreffenden Zeitpunkt, sondern man wird ihr erst gerecht, wenn man sie als eine Aktivität des *Teilnehmens* am Unterricht interpretiert.

Anschaulich lässt sich der kategoriale Sprung von der unterstellten Anwesenheit zur Analyse des wahrnehmbaren Teilnehmens anhand einer Untersuchung von Götz Krummheuer und Barbara Brandt zur Partizipation im Mathematikunterricht erläutern. Sie beschreiben in ihr den Unterricht als eine Praxis des kollektiven Argumentierens, an der die Schüler\*innen unterschiedlich partizipieren können. Im Anschluss an Goffman unterscheiden sie verschiedene

Sprecherrollen (Kreator, Traduzierer, Paraphrasierer, Imitierer) und können so verdeutlichen, wer welchen sprachlichen Beitrag zum kollektiven Argumentieren leistet. Im Unterricht geht es darum, Schüler\*innen die Gelegenheit zu schaffen, in der Position des Kreators als Sprecher\*innen aufzutreten. Veränderungen im Format des Partizipierens am kollektiven Argumentieren können die Autor\*innen so theoretisch als Lernprozesse fassen. All diejenigen, die nicht sprechen, fallen allerdings aus dieser Art der sprecherorientierten Schüler\*innenkategorisierung heraus. Um diese Beschränkung zu überwinden, erweitern Krummheuer und Brand diese Kategorisierung von Beteiligungsrollen um verschiedene Hörerpositionen. Sie betonen, dass es einen Unterschied macht, ob zu jemandem oder vor jemandem gesprochen wird und ob das Mithören erwünscht, geduldet oder gar unerwünscht ist (vgl. Abb. 7):

Abbildung 7: Rekonstruktion von Hörerpositionen anhand einer Sprecheräußerung

|  |                                    |                                  |                                   |
|--|------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| Lehrerin: ja Jarek \ das ist nämlich so \ . der . Wasily versteht es <b>nicht</b> wenn er <b>abguckt</b> \ der Wasily <b>verst</b> eht das aber und kanns <b>alleine</b> machen / . wenn du ihm sagst <b>wie</b> das geht \ verstehst du Jarek \ wenn du sagst <b>wie man das macht</b> \ dann kann er das nämlich selber dann braucht er nicht mehr zu gucken \ |                                    |                                  |                                   |
| <b>Erreichbarkeit einer Äußerung</b>   |                                    |                                  |                                   |
| <b>direkte Beteiligung</b>   |                                    | <b>nicht direkte Beteiligung</b> |                                   |
| adressiert<br><b>Gesprächspartner</b>  | mit angesprochen<br><b>Zuhörer</b> | geduldet<br><b>Mithörer</b>      | ausgeschlossen<br><b>Lauscher</b> |
| <i>Jarek</i>   | <i>Wayne, Wasily</i>               | <i>Marina, weitere Kinder</i>    | -                                 |

Um den Partizipationsstatus der Zuhörenden zu ermitteln, werden hier die Äußerungen der Sprecherin genauer betrachtet. Durch die Aussage der Lehrerin – „ja Jarek das ist nämlich so. der Wasily versteht es nicht, wenn er abguckt“ – werden die anwesenden Schüler\*innen unterschiedlich adressiert. Die Analyse der unterschiedlichen Positionen, die die Sprechenden den Nicht-Sprechenden zuweist, bedeutet zweifelsohne eine wesentliche Erweiterung gegenüber der Analyse ausschließlich der Sprecher\*innenpositionen. Dennoch bleibt unberücksichtigt, wie die Angesprochenen und auch wie die Nicht-Angesprochenen sich wiederum auf das Angesprochen-Werden bzw. auf das Nicht-Angesprochen-Werden beziehen. Um das systematisch zu untersuchen, würde man videographische Daten benötigen, da die meisten Angesprochenen nicht sprachlich auf die Äußerung der Lehrerin reagieren<sup>3</sup>.

3 Hier findet sich ein interessantes Beispiel für die Konsequenzen der von mir vorgeschlagenen veränderten Definition von Videographie: Krummheuer und Brandt haben in die-