

Chancen und Herausforderungen der Körperkamera: Analysen und Reflexionen zu mobilen Minikameras als (neuem) Instrument der Unterrichtsvideografie

Grein, Matthias; Tesch, Bernd

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Grein, M., & Tesch, B. (2021). Chancen und Herausforderungen der Körperkamera: Analysen und Reflexionen zu mobilen Minikameras als (neuem) Instrument der Unterrichtsvideografie. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (S. 115-139). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.78306>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Chancen und Herausforderungen der Körperkamera

Analysen und Reflexionen zu mobilen Minikameras als (neuem) Instrument der Unterrichtsvideografie

Die videografische Forschung mit der Dokumentarischen Methode ist inzwischen etabliert (z. B. Bohnsack 2011) und die dokumentarische videografische Unterrichtsforschung wächst intensiv (Asbrand & Martens 2018; Baltruschat 2018; Tesch 2019; Wagener 2020; Wagner-Willi 2005). Meist werden zwei statische Kameraperspektiven verwendet, in anderen Forschungstraditionen auch mobile Kameras (Mohn 2019). Die Beforschten selbst mit Kameras zu versehen, findet sich in der interpretativen Unterrichtsforschung selten (Dinkelaker 2018) und in der dokumentarischen Forschung unseres Wissens gar nicht – im nichtwissenschaftlichen Kontext, z. B. bei Sportler*innen und in der Polizeiarbeit ist der Einsatz von Kopf- oder Körperkameras aber durchaus verbreitet. In Studien zu mobilen Minikameras in verschiedenen Settings, z. B. Extremsport, Gaming oder auch Unterricht, wird die Körperlichkeit der Filmenden betont (vgl. Bédard 2015; Bégin 2016).

Im Projekt „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers: Eine rekonstruktive Studie zum Unterricht romanischer Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“ rekonstruieren wir anhand von je ca. 40 Stunden Spanisch- und Französischunterricht aus vier Bundesländern, insbesondere in den Klassen 9 und 10, wie fachdidaktische, pädagogische und gesellschaftliche Normen im alltäglichen Unterricht aufgegriffen,

ignoriert oder bearbeitet werden.¹ Wir haben den Lehrpersonen für die Unterrichtsforschung daher neben den gängigen statischen Kameras und Diktiergeräten eine zusätzliche Kamera gegeben, die auf Brusthöhe filmt.²

Unseres Wissens ist dies die erste dokumentarische Studie zu mobilen Minikameras (*actioncams*) und die erste Studie zu Unterrichtsforschung mit Körperkameras. Wir legen daher den Fokus auf die Stärken dieser zusätzlichen Kamera, aber auch die damit verbundenen Herausforderungen. Die Entscheidung für den Einsatz der mobilen Minikameras beruht auf Erfahrungen aus einer Pilotstudie (Tesch 2018), bei der unter anderem deutlich wurde, dass in offeneren Unterrichtssettings, in denen sich die Schüler*innen im Raum bewegen, ein Design mit zwei statischen Kameras und Tischmikrofonen nicht genug verwertbare Daten liefert.

Wir nutzen die Bezeichnung *Körperkamera* (KK), auch wenn wir später auf die Unterscheidung zwischen Leib und Körper eingehen und die Kamera sich für die Erforschung des Leibes als relevant erweist (vgl. Abschnitt 2.3).³ Aufgrund des explorativen Charakters stellen wir im Text diverse weitere Fragen, die allerdings teilweise zu neuen Fragen führen und im Rahmen einer weiterführenden Studie bearbeitet werden müssten.

Folgende Forschungsfragen sind leitend für den Beitrag:

1. Wie lassen sich Herausforderungen und Chancen der KK für die dokumentarische Unterrichtsforschung beschreiben und diskutieren?
2. Wie lassen sich die Bilder der KK insbesondere mit Blick auf die Unterscheidung zwischen abbildenden und abgebildeten Bildproduzierenden zuordnen und interpretieren?
3. Inwiefern hilft die Differenzierung von Leib und Körper, einerseits die Bildproduktion und andererseits die Orientierungsrahmen im Forschungsfeld Schule zu rekonstruieren?

Dafür skizzieren wir zunächst den Forschungsstand zu Kameras und insbesondere mobilen Minikameras aus der Perspektive des o. g. Projekts (1). Dann gehen wir auf die Grundlagen der dokumentarischen Videoanalyse ein; dabei

- 1 Auf die gegenstandstheoretischen Fragen gehen wir hier nicht bzw. nur am Rande ein. <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/427834126?context=projekt&task=showDetail&id=427834126&>
- 2 Wir nutzen für unser Projekt Kameras vom Typ GoPro, wohl der bekannteste Hersteller derartiger Geräte. Deren Kameras sind ursprünglich für Selbstaufnahmen im Extremsport gedacht.
- 3 Zur Problematik der Terminologie in anderen Sprachen vgl. Bedorf (2015, S. 139). Ein weiterer Begriff ist „soma“, der sich – so unsere Lesart – auf medizinische Körperlichkeit in Abgrenzung zur Psyche bezieht. Auch „bodycam“ war eine Option, aber wir haben uns letztlich für „Körper“ als Oberbegriff entschieden, ohne damit eine theoretische Setzung vornehmen zu wollen.

stellen wir die Herausforderungen für etablierte Analyseprozeduren durch die Körperkamera dar (2). Hier wird insbesondere die Frage nach der Unterscheidung von Körper und Leib in der Praxeologischen Wissenssoziologie relevant. Um die dort aufgezeigten Herausforderungen bearbeiten zu können, gehen wir auf Stärken (3) und Probleme (4) der empirischen Analyse ein und beschreiben forschungsethische Überlegungen. Abschließend (5) diskutieren wir die Erträge des Vorgehens und der Arbeit mit der Körperkamera.

1 Zu verschiedenen Formen von Videografie und verschiedenen Kameras in der Forschung

1.1 Grundlegende Überlegungen zur Videografie mit beweglichen Kameras

Zwar lässt sich zwischen verschiedenen Arten von Kameras bzw. der Bildproduktion unterscheiden, klassisch erscheint uns für die Unterrichtsforschung jedoch das Design mit zwei statischen Kameras⁴, typischerweise vorn und hinten im Klassenraum, manchmal auch als „Lehrerkamera“ und „Schülerkamera“ bezeichnet (vgl. dazu kritisch Baltruschat 2018, S. 143).

Mobile Kameras werden seit Langem auch als ästhetisches Gestaltungsmittel in der Film-, Fernseh- und Internetvideoproduktion eingesetzt. Kleine Kameras wie unsere GoPro-Kameras gibt es allerdings erst seit ca. 2005; sie sind für Selbstaufnahmen im Extremsport entwickelt worden und werden z. B. am Handgelenk getragen, auf einen Helm montiert oder aber mit Gurten um den Torso befestigt wie in unserer Studie. Wiederholt finden sich Studien zu Kopfkameras im Unterricht – unsere Studie ist wohl die erste in diesem Kontext mit einer KK –, die sonst im Extrem- bzw. Eventsport eingesetzt werden. Der Unterschied der KK sowohl zur Kopfkamera als auch zum Einsatz im Sport wird von uns theoretisch wie empirisch reflektiert.⁵ Wir unterscheiden zwischen statischen und Handkameras, die von den Forschenden genutzt werden, und Kameras, die die Beforschten selbst tragen. Hier wären im Unterricht auch Aufnahmen mit Handys denkbar, dazu sind uns allerdings keine Arbeiten bekannt. Anders ist die Forschungslage in Bezug auf mobile Minikameras bzw. *actioncams*, auf die wir hier fokussieren.

Woznica (2020, S. 57) betont die alltägliche Bedeutung von Medien, und da die mobilen Minikameras nicht für die Forschung, sondern für die Freizeit

- 4 Diese zwei Kameras nutzen wir neben der Körperkamera auch, ergänzt um Diktiergeräte auf den Tischen der Schüler*innen.
- 5 Teilweise wird statt methodischer Reflexion eher zunehmend auf feine Technik gesetzt (vgl. z. B. Maltese et al. 2016).

konstruiert worden sind, ist grundsätzlich zu fragen, inwiefern eine KK dem Gegenstand Unterrichtsforschung angemessen ist. Oder ist die KK doch nur, wie ursprünglich intendiert, ein Instrument zur Selbstinszenierung von Extrem- und Eventsportler*innen? Dies muss sich in der Rekonstruktion zeigen.

„Kamera-Ethnographie“ (z. B. Mohn 2019) führt Überlegungen im Anschluss an die Krise der ethnografischen Repräsentation⁶ in Bezug auf Videografie weiter. Dabei argumentiert Mohn im Sinne einer partizipativen Forschung, die die starke Unterscheidung von Erhebung, Analyse und Präsentation von Daten unterläuft (vgl. Breidenstein 2017). In diesem Verständnis ist z. B. eine mobile Handkamera, mit der die Forschenden im Feld Fokussierungen und Selektionen vornehmen, ein selbstverständlicher und unproblematischer, aber zu reflektierender Teil von Forschungsdesigns.

Kopfkameras (z. B. Dinkelaker 2018; Blikstad-Balas & Sørvik 2015) sind im Unterricht bereits eingesetzt worden, typischerweise bei Schüler*innen. Die Beschreibungen der Vorgehensweisen reichen dabei von der Behauptung, die Perspektive (point of view /POV) der Schüler*innen aufgenommen zu haben, bis zu vorsichtigeren Aussagen über ein generelles Mehr an Perspektiven und Informationen. Kopfkameras können auch bei sitzenden Schüler*innen eingesetzt werden, die KK ist dagegen sinnvoll, wenn Bewegung eine Rolle spielt – damit haben wir bereits gesetzt, dass Lehrpersonen (LP) sich gemäß unseren Erwartungen mehr bewegen als Schüler*innen.

Das Filmen ist ebenso eine mobile Aktivität wie auch die Geräte selbst Affordanzen (zu Affordanzen in unserem Projekt vgl. z. B. Vernaci 2021) für Mobilität darstellen. So spricht Bégin (2016, S. 107) von „mobilography – the recording of mobility – in which the fundamental notions of the body and corporeal perception are transformed by the advent of a technology which gives concrete form to the hybridization of the body and the camera“.

Dafür muss der filmende Körper ebenso bewegbar sein wie die filmende Technik (vgl. ebd., S. 109), beide bedingen sich gegenseitig. Auch die Kameraführung unterscheidet sich von unseren Sehgewohnheiten, es sind nicht die ruhigen und geplanten Fahrten professioneller Kameraleute in Filmstudios – meist mit Hilfe eines Kamerawagens –, sondern die unkalkulierbaren Bewegungen von versteckten Cams oder Handy-Freizeitfilmen. Allerdings wird dies auch von professionellen Bildproduzierenden als Stilmittel verwendet.

Bei den Aufnahmen mit der KK kommt es zu Verschiebungen im Vergleich zu der Videografie durch Kameraleute oder feststehende Kameras:

6 Dabei werden erkenntnistheoretische Fragen bearbeitet, die auch die DM kennt, für die sie aber andere Antworten findet: Wer produziert welches Wissen über wen? Und auf welcher Grundlage? In der Ethnografie werden das Schreiben über die Erfahrung im Feld und die systematische Befragung im Feld theoretisiert (Breidenstein 2017), in der DM dagegen die Kontrolle der Datenerhebung und der Interpretation (z. B. Bohnsack 2011).

„This is an approach that somewhat blurs the lines between the researcher and the studied participant, as the participant wears the camera and thereby, to a certain extent, has an active part in collecting the data. If the participant moves, the camera also moves“ (Blikstad-Balas & Sørvik 2015, S. 142).

Man weiß bei der KK nicht genau, wer filmt bzw. ob die filmende Person – bei uns die Lehrperson – zugleich Filmende und Gefilmte ist. Die dokumentarische Unterscheidung zwischen abbildenden und abgebildeten Bildproduzierenden (Bohnsack 2011) wird damit weniger eindeutig. Bégin (2016, S. 108) spricht von „somatic film“: Der Körper filmt und zugleich wird er insofern gefilmt, als er selbst zwar kaum sichtbar wird, aber sein Handeln und seine Reaktionen durch die ‚Kameraführung‘ (ebd., S. 111) potenziell rekonstruiert werden können. Wenn Bégin weiter (aus einer filmwissenschaftlichen und phänomenologischen Position) von „pre-discursive recordings“ (ebd., S. 110 f.) der Körperkamera, von einer unklaren Intentionalität hinter den Aufnahmen (ebd., S. 113) sowie einer an Körper bzw. Leib (2.3) und Dinge gebundenen Bildkonstruktion spricht, so sind diese Annahmen direkt anschlussfähig an die Dokumentarische Methode (DM) und die Praxeologische Wissenssoziologie (PW) (Bohnsack 2017).

1.2 Die Körperkamera in unserem Projekt

Die Verwendung der KK als Kamera, die unmittelbar am Körper der Beforschten befestigt und positioniert wird, ist grundsätzlich als Entscheidung der Forschenden zu verstehen. Dies zeigt sich beispielsweise im Unterschied zu denkbaren anderen Entscheidungen wie beweglichen Handkameras. Mit der KK verbunden ist die Delegation der Bildproduktion an den Körper der Beforschten, allerdings nur im Sinne der Perspektivierung, denn über die Positionierung am Körper (in unserem Falle auf Brusthöhe) entscheiden die Forschenden.

Auf den ersten Blick betont die Platzierung der KK an den Lehrpersonen eben diese, obwohl man sie nicht sieht. Allerdings wird deutlich, dass der Blick der Kamera auf die Schüler*innen zielt. Es werden also beide, LP wie auch Schüler*innen, fokussiert; allerdings auf unterschiedliche Weisen, sodass der institutionelle Status möglicherweise reproduziert wird: Die Bewegungen im Raum und – zumindest qua Zuschreibung – die Perspektive der LP werden durch die Kamera aufgenommen, die Schüler*innen und deren Produkte dagegen werden im Bild sichtbar.

Wir haben die folgenden Bilder ausgesucht, da hier die angelegte KK gut zu erkennen ist – es handelt sich um die Lehrerin, auf deren Kamerabilder später erneut Bezug genommen wird (z. B. Bild 3).



Abb. 1 und 2: Die Körperkamera am Körper

Bei der vorderen Ansicht (Abb. 1) ist zu sehen, dass vier Gurte vom Kamerateil nach hinten abgehen. Bei der hinteren Ansicht (Abb. 2) ist erkennbar, dass die beiden Gurte, die über die Schultern laufen, hinter dem Nacken zusammengeführt werden und sich dann zentral am Torso mit den beiden Hüftgurten treffen. Zwar sind die stabilen elastischen Gurte durchaus einer *actioncam* für Extremsport angemessen und mehr als ausreichend für Französisch- und Spanischunterricht, allerdings erinnern die Gurte an das Geschirr von Pferden oder Schlittenhunden, was wiederum ethische Fragen aufwerfen könnte. Werden bereits hier Grenzen des Zumutbaren überschritten? Denn neben den Blicken der Forschenden sind auch die Blicke der Schüler*innen auf dieses ‚Geschirr‘ gerichtet (s. u.), die LP wird in gewissem Sinne vorgeführt.

Es muss nun theoretisch und empirisch klarer gefasst werden, wie die Bildproduktion der KK zu verstehen ist, nicht zuletzt, um deren Einsatz bewerten zu können. Hierzu muss die Mensch-Ding-Verbindung analysiert werden. Den theoretischen Rahmen dafür skizzieren wir im folgenden Abschnitt zur Praxeologischen Wissenssoziologie.

2 Praxeologische Wissenssoziologie

2.1 Grundlagen

Die Leitdifferenz der Praxeologischen Wissenssoziologie (PW) und der darauf beruhenden Dokumentarischen Methode (DM) ist die Unterscheidung zwischen der Logik der Performanz – habitualisiertem und handlungsleitendem Wissen im Sinne Bourdieus – und der Logik der Proposition, die sich auf explizites Wissen bezieht, auf institutionalisierte normative Erwartungen und Rollen, Identitätsnormen wie auf *Common-Sense*-Theorien (Bohnsack 2017). Beide Wissensarten treten empirisch ineinander verschränkt auf und die Analyse zielt auf die Rekonstruktion von Sinn. Videografische Daten fokussieren insbesondere performative Performanz – z. B. im Unterricht (vgl. Bohnsack 2017, S. 143). Grundlegend beschreibt Bohnsack (2017, S. 144 ff.) Ähnlichkeiten in Bezug auf „Zeuggebrauch und Motorik“, die beide als „inkorporiertes Wissen“ (ebd., S. 143) performativ zu verstehen sind.

Ohne der Kopfkamera einen kognitivistischen oder intentionalistischen *Bias* zuzuschreiben wie möglicherweise die Annahme, den POV zu erfassen, scheint doch der KK eine Passung zu praxeologischer Forschung zuzukommen, denn über sie werden die Körperlichkeit der Praxis, der Habitus i. S. Bourdieus und die Performanz besonders betont. Sie ist insofern als Metapher für Praxis-theorie zu verstehen, als gerade eben nicht der Kopf entscheidet, sondern der Bauch – aber auch diese Metapher muss theoretisch und empirisch weiter ausgeleuchtet werden. Dafür diskutieren wir zunächst die dokumentarische videografische Unterrichtsforschung.

2.2 Dokumentarische Unterrichtsvideografie

Es wird immer wieder betont, dass Unterrichtsvideografie „überkomplex“ (Dinkelaker 2018) sei, da viele Handlungen simultan und in verschiedenen Verschränkungen ausgeführt werden. So laufen nicht nur unablässig Handlungen von Schüler*innen mit Schüler*innen und mit Lehrpersonen ab, sondern diese beziehen sich auf verschiedene Dinge des Unterrichts – oder der Peerkultur – und dann wiederum auf andere soziale Konstellationen bzw. Kontexturen.

Die dokumentarische Unterrichtsforschung ist einer der Zugänge, die diese Komplexität annehmen und aufgreifen (vgl. Asbrand & Martens 2018; Baltruschat 2018; Tesch 2019; Wagener 2020; Wagner-Willi 2005). Der Einsatz von Körperkameras ist allerdings unseres Wissens noch nicht in der (dokumentarischen) Unterrichtsforschung thematisiert worden.

In Bezug auf Videografie (insbesondere im Unterricht) ist mitunter von „Reaktanz“ und von „Invasivität“ statischer Kameras die Rede (vgl. z. B. Goerigk 2021), also von Effekten der Aufnahmegeräte auf die Beforschten: Die Beforschten LP und Schüler*innen verhalten sich aufgrund der Geräte anders als in einem Unterrichtsalltag ohne diese Geräte – dies gilt umso mehr für die KK. Allerdings gehen wir im Rahmen der DM davon aus, dass die Entscheidungen der Forschenden die Ergebnisse immer beeinflussen und dass dies methodisch zu reflektieren und rekonstruieren ist (vgl. Grein & Tesch im Druck).

Da verschiedene Perspektiven, Bildzuschnitte und Fokussierungen den Teil der Sinnkonstruktion darstellen, den bei Videografie typischerweise die Forschenden beitragen, müssen sie als die Leistungen der abbildenden Bildproduzierenden rekonstruiert werden, damit sie nicht den Beforschten zugeschrieben werden (vgl. Baltruschat 2018). Im Rahmen dieser methodischen Kontrolle können dann Orientierungsrahmen der abgebildeten Bildproduzierenden rekonstruiert werden unter Einbezug von Dingen und habitualisierten enkorporierten Praktiken. Im Falle der Körperkamera lässt sich die Unterscheidung zwischen Abgebildeten und Abbildenden nicht mehr klassisch aufrechterhalten. So könnte man die LP mit der Kamera einerseits weder als Abbildende (denn die Forschenden treffen die Entscheidungen) noch als Abgebildete (denn sie sind selbst nur punktuell mit ihren Armen im Bild) verstehen, andererseits sowohl als Abbildende, da ihre Körper-Kamera-Assoziationen die Bilder machen, wie auch als Abgebildete, da ihre Bewegung im Raum deutlich stärker fokussiert wird.

Daher zielt unser Beitrag auch darauf, dieses Verhältnis für die Körperkamera zu rekonstruieren und zu sichern, welches Wissen auf welche Weise dabei entsteht. Grundlegende Entscheidungen, z. B. für die Körperkamera – und damit implizit auch gegen Kopfkameras – gehen dabei auf die Forschenden zurück, ebenso wie die Auswahl der Standbilder (*stills*), anhand derer die Videos analysiert werden. Im nächsten Abschnitt folgen weitere Klärungen der Bedeutung von Dingen und Körpern.

2.3 *Praxeologische Wissenssoziologie: Dinge und Körper*

Wie oben skizziert betrachtet Bohnsack den Zeuggebrauch als Teil der Praxis. Schäffer et al. (2020) argumentieren (mit Bezug auf Analysesoftware), dass Technik und Technologie nicht nur die Datenerhebung, sondern auch die Praxis der Forschung verändern. Wie dies die Forschung mit der KK betrifft, muss rekonstruiert werden.

Asbrand und Martens (2018, S. 124 ff.) sprechen mit Verweis auf Latour von verschiedenen Mensch-Ding-Verbindungen, sogenannten Assoziationen.

Eine Möglichkeit der Assoziation ist die des *Blackboxing*, also „dass Handlungen durch Maschinen ermöglicht werden, deren Arbeitsweise nicht durchschaubar ist“ (Asbrand & Martens 2018, S. 127). Dies trifft auf die KK vor allem als technisches Ding zu, denn die „Mensch-Ding-Assoziation, die den neuen Akteur generiert hat, liegt im Fall des Blackboxing in der Vergangenheit und zumeist außerhalb der beobachteten Interaktion“ (ebd.). Diese Verbindungen greifen wir später wieder auf, zunächst gehen wir auf Körper und Leib in der PW ein.

Bohnsack (2017) differenziert zwar sehr detailliert die verschiedenen Wissensarten, aber die Unterscheidung zwischen Körper und Leib wird nicht diskutiert. Die Unterscheidung Körper/Leib ist u. a. phänomenologisch etabliert, und Bohnsack (2017) nimmt immer wieder Anleihen und Abgrenzungen bei verschiedenen phänomenologischen Ansätzen vor. Um allerdings den Doppelcharakter der LP als (unfreiwillig) Beforschte und Forschende rekonstruieren zu können, greifen wir die Unterscheidung von Körper und Leib auf, die insbesondere in ethnografischen Zugängen auch mit Bezug auf den „Forscherleib als Erkenntnisquelle“ (Gugutzer 2017, S. 388) verstanden wird. Die Unterscheidung von Körper und Leib dient zugleich der näheren Bestimmung beider Begriffe.

Da Introspektion für die DM nicht passt, suchen wir nach einer Fassung von „Leib“ im Rahmen der PW. Nach Fankhauser & Kaspar (2017, S. 57) ist der Leib „in seiner Materialität und Eigenlogik am ehesten negativ umschreibbar. Er manifestiert sich als Grenze und Widerständigkeit, als Ort, wo die Medialisierung des Körpers an ihre Grenze stößt und das Vermittlungsgeschehen gestört oder – durchaus auch spielerisch – unterlaufen werden kann.“ Während in der phänomenologischen Tradition (in der Regel mit Verweis auf Merleau-Ponty) der Körper eher als zumindest teilweise gestaltbares Ding oder Oberfläche des Handelns gefasst wird (z. B. Bedorf 2015), entzieht sich der Leib nicht nur der willentlichen Gestaltung, sondern auch der empirischen Erfassung. Lindemann (2017, S. 60) hebt z. B. hervor: „Der Körper ist kontinuierlich ausgedehnt, man kann etwa ohne Unterbrechung am eigenen Körper entlang tasten. Der gespürte Leib ist aber nicht in dieser Weise gegeben“.

Der Leib impliziert dabei eine Differenzerfahrung⁷, die insofern spezifisch ist, als sie als performatives Wissen verstanden werden muss (vgl. Lindemann 2017), das sich der einfachen Kommunikation entzieht. Hierzu gibt es unseres Wissens noch keine fokussierten dokumentarischen Analysen, da z. B. in Interviews Leiblichkeit bestenfalls als proponierte Performanz auftreten kann und in Videoanalysen eher die sichtbaren Körper als die erlebenden und/oder

7 „Habituellem Körper und fungierendem Leib sind als alltäglich erfahrbare Differenz der Leiblichkeit zu erläutern. Dem habituellen Körper werden dabei Zeichen seiner geschichtlichen Gewordenheit zugeschrieben, während der fungierende Leib als aktuell fungierend aufgefasst wird“ (Bedorf 2017, S. 68).

erleidenden Leib der Gegenstand der Analyse sind. Bedorf (2015) hebt in einem Text „[z]um Körperbegriff der Praxistheorien“ hervor, dass „[d]ie Konturen eines Theoriedialogs von Praxistheorie und Phänomenologie [...] gezeichnet [sind], auch wenn dessen Gestalt noch nicht erkennbar ist“ (Bedorf 2015, S. 146).⁸

Inwiefern wirkt sich die skizzierte Unterscheidung zwischen Leib und Körper auf die Bildproduktion aus bzw. inwiefern ist die Bildproduktion durch die LP, die die KK tragen, kontrollierbar? Oder anders gefragt: Welche Art des habitualisierten Handelns liegt vor, das zwar als systematisch, aber weder als determiniert noch als rational verstanden werden kann? Diese Frage beinhaltet bereits die Annahme, dass für die Rekonstruktion der Bildproduktion der KK habitualisiertes Wissen eine Rolle spielt – und im Umkehrschluss die Rekonstruktion der Daten der KK dazu beitragen kann, den Habitus bzw. Orientierungsrahmen der LP und damit auch Aspekte von Leiblichkeit zu rekonstruieren.

Der Leib wird mit Bezug auf phänomenologische Überlegungen als Wahrnehmungsmöglichkeit jenseits der fünf Sinne beschrieben (vgl. Böhle & Porschen 2011, S. 57). Natürlich sind aber nicht alle Bezüge zur Umwelt für alle Menschen gleichermaßen gegeben – eine basale Annahme der Unterschiede zwischen Menschen ist bekanntlich auch im Habituskonzept theoretisiert (z. B. Bourdieu 1998, S. 128; vgl. Bohnsack 2017, S. 117 ff.). Für die Unterscheidung von Körper und Leib in Bezug auf die KK ist dies insofern relevant, als es eine weitere Differenzierung erlaubt zu deuten, wie die KK und deren ‚Geschirr‘ zur Bildproduktion beitragen.

Der Leib verweist, folgt man den skizzierten Überlegungen, auf das Erleben der Praxis, allerdings nicht im Sinne einer subjektiven Zuschreibung, sondern einer rekonstruierbaren Erfahrung (vgl. Bedorf 2017, S. 69). Dafür bietet die KK eine erweiterte Möglichkeit, zumal Erfahrung in der DM sonst eher über proponierte Performanz wie in Interviews oder Gruppendiskussionen zur Rekonstruktion von Orientierungsrahmen herangezogen wird (vgl. Bohnsack 2017, S. 142 ff.). Dies betrifft hier vor allem den Umgang der LP mit der KK, weiterführend könnte aber auch die Bildproduktion daraufhin komparativ analysiert werden. Zudem lassen sich Assoziationen von Mensch und Ding auch in Bezug auf Leiblichkeit denken, so zitiert Bedorf (2015, S. 140, H. i. O.) Merleau-Ponty und dessen Beispiel des Blindenstocks: „[D]er Stock ist kein Gegenstand mehr, den der Blinde wahrnimmt, sondern ein Instrument, *mit* dem er wahrnimmt. Er ist ein Anhang des Leibes, eine Erweiterung der Leibsynthese.“

8 Vgl. die Überlegungen von Ströbel (2021) zu Körper-Leib und der dokumentarischen Videoanalyse. Auch in der Soziolinguistik, als einer weiteren Bezugswissenschaft unseres Projekts, wird zwar auf Körperlichkeit, weniger aber auf den Leib Bezug genommen (vgl. Bucholtz & Hall 2016).

So wird eine erweiterte Diskussion der KK möglich, bei der der Leib auf ein erfahrungsbasiertes, aber implizites Wissen und ein erweitertes Verständnis von Assoziationen mit Dingen bezogen wird. Auch hier kann die Analyse nur aspekthaft bleiben, wir können also weder ‚den‘ Habitus bzw. Orientierungsrahmen in Gänze noch die Logik von Körper und Leib vollständig rekonstruieren. Wir gehen an dieser Stelle nicht auf methodische Schritte der DM ein, sondern diskutieren bemerkenswerte Fragen aus dem Forschungsprozess und Ergebnisse der Analysen. Dabei stellen wir keine detaillierten Analysen vor, sondern ziehen Interpretationen verschiedener Sequenzen heran, um den eingangs gestellten Fragen nachzugehen.

3 Stärken der Körperkamera

Die KK kann als Teil bzw. Werkzeug zur Datentriangulation beschrieben werden, wobei sie auch, aber nicht nur mehr Daten liefert:

- Mehr hören: Dank der Körperkamera (KK) lässt sich insbesondere mehr vom Handeln der Lehrpersonen erfassen. Nur aufgrund der KK ist es z. B. möglich, Gespräche im scheinbaren (akustischen, mobil-räumlichen) Chaos vor dem Anfang und nach dem Ende der Stunde aufzunehmen. Nur weil in Stunde 1 unserer Aufnahmen in einem Kurs in solchen Situationen die Vokabelnachfragen einer Schülerin auffallen, können Kommentare der Lehrerin im Plenum in Stunde 2 sinnhaft auf diese Nachfragen bezogen werden.
- Mehr sehen: Die KK ermöglicht einen Blick sowohl in die Unterlagen und Vorbereitungen der Lehrpersonen als auch in Produkte der Schüler*innen. Letztere lassen sich durch Diktiergeräte nicht erfassen und durch die feststehenden Kameras nicht sehen. Auch der Tafelanschrieb einer Schülerin verrät nichts über den Prozess in ihrem Heft, der jedoch beim Blick über die Schulter durch die KK zumindest teilweise sichtbar wird.
- Anders sehen: Nur vermittelt durch die KK fällt der Blick der Forschenden wiederholt auf den Tisch der LP, wo sichtbar wird, dass jedes Ding immer gemäß einer Ordnung abgelegt wird (Abb. 3). Diese ‚Ordnung der Dinge‘ korrespondiert mit einer Ordnung der Schüler*innen und der Inhalte. So ist bei dieser LP nicht nur der Tisch geordnet, auch die Schüler*innen werden zu einem Standbild zum Verständnis des literarischen Texts arrangiert – angesichts einer Methode, die individuelle inkorporierte Interpretationsleistungen der Schüler*innen ermöglichen soll, ein fachdidaktisch-normativ erstaunliches Vorgehen, zumal in einem Kurs

der 12. Klasse. Im Orientierungsrahmen der LP muss allerdings offenbar alles geordnet werden – dies kann durch den Einsatz der KK klarer herausgearbeitet werden.



Abb. 3: Ordnung auf dem Tisch und Anordnung der Schüler*innen

Die ungewohnte Perspektive bringt allerdings auch Herausforderungen mit sich. So wirkt z. B. die Schülerin links im Bild übergroß und ihr Blick geht von oben nach unten – aber sie blickt nicht auf die LP herunter, sondern es handelt sich um einen Effekt der KK. Dies wird im folgenden Abschnitt weiterverfolgt.

4 Herausforderungen

4.1 Probleme der Perspektivik

Die Herausforderungen liegen nicht nur in einer ungewohnten Perspektive, vielmehr erscheint sie teils besonders gewohnt und regt zu vorschnellen Interpretationen an. Es handelt sich bei den beiden folgenden *stills* (Abb. 4, 5) um Bilder aus einem Französischkurs der 13. Jahrgangsstufe, wenige Wochen vor dem Abitur. Beide Bilder sind im selben Moment erstellt, kurz nachdem die LP die Schülerin links angesprochen hat und während diese sich umdreht. In Bild 5 sitzt hinten links ein Forscher. Auch hier skizzieren wir einzelne Analyseschritte, stellen aber letztlich eine Zusammenfassung im Sinne der Argumentation dar.

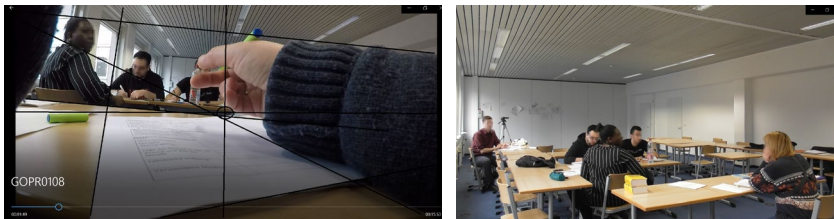


Abb. 4 und 5: Vergleich von Körperkamera und statischer Kamera 1

Die Fotogramme sind nicht zugeschnitten, wohl aber von uns aus dem Video ausgewählt. Bild 4 zeigt eine für die KK recht übliche Bildkomposition, bei der die Arme viel Raum einnehmen. Die KK ist typischerweise unterhalb der Augenhöhe, zumindest wenn alle – sowohl LP als auch Schüler*innen – stehen oder alle sitzen. Da hier alle Menschen sitzen, bleiben wir bei der Diskussion dieser Perspektive, bei der die anderen Menschen von unten nach oben betrachtet werden – sie erinnert an die Darstellung von Kinderperspektiven im Film. Allerdings geht der Blick des Gegenübers nicht auf ein Kind, sondern darüber, zum Gesicht der LP.

Die untere Bildhälfte ist fast identisch mit dem Tisch der LP, allerdings ist das dort liegende Blatt so gut wie unlesbar, sodass die Bildauswahl mit Blick auf die obere Bildhälfte gefallen ist. In Fluchtlinien vom oberen linken Bildeck, die oben und unten am Arm der LP entlangführen, wird ein Bereich hervorgehoben. Dieser könnte als Zeigen oder Zugreifen der LP auf die Schüler*innen interpretiert werden oder als Blickschneise der Schülerin. In jedem Fall liegen neben der (großen) Hand mit Stift auch die drei (kleinen) Köpfe der Schüler*innen in dieser Schneise, die durch die Bildauswahl betont werden. Drei Wochen vor dem Abitur ist die riesige Hand der LP, die nach den Köpfen der Schüler*innen greift, vielleicht eine passende Metapher. Dies zeigt sich homolog in der Präsentation der Abithemen durch die LP, bei der die Schüler*innen bestenfalls kommentieren können, ob sie sich an die jeweiligen Themen im Unterricht erinnern.

Bild 5 zeigt denselben Moment aus der Perspektive einer anderen, statischen Kamera, es erweckt keine der genannten Assoziationen. Daher wird die Notwendigkeit der systematischen, methodischen Distanzierung auch und gerade bei den Bildern der KK notwendig. Dies zeigt sich anders, aber genauso dringlich in Bezug auf andere Perspektiven der KK.

Im zweiten Beispiel wird der „fish-eye“-Effekt der KK deutlich (Bédard 2015, S. 2) Der Eindruck einer Rundung des rechteckigen Raumes geht damit einher, dass die Ränder vergrößert erscheinen (vgl. Abb. 6). Relevanter ist allerdings der Eindruck von Nähe, der entsteht und den wir erneut am Beispiel eines Moments aus zwei Perspektiven diskutieren. Die Schülerin rechts hat ihren Wortbeitrag beendet und die Lehrerin hat ihre Nachbarin „drangenommen“.



Abb. 6 und 7: Vergleich von Körperkamera und statischer Kamera 2

In Abb. 6, einem *still* der KK, wird durch die leicht steigende Linie über den Schüler*innen-Köpfen von links nach rechts die Begrenzung des Raumes des Unterrichtsgesprächs angezeigt; da der Schüler ganz links nach rechts und sein Nachbar nach unten blickt, die beiden Schülerinnen rechts aber handeln bzw. in die KK blicken, scheint bei den Schülerinnen das Zentrum des Unterrichtsgesprächs zu sein. Der Blick der Schülerin rechts ist auf die KK bzw. die LP gerichtet. Die Schüler*innen bilden in dieser Perspektive eine Reihe und es ist deutlich, dass nur diese Reihe (und deren Sachen) interessiert, dahinter ist ungenutzter Raum sowie Personal und Material der Forschung. Es entsteht der Eindruck von Nähe zwischen der Kamera und den Schüler*innen, nicht nur weil sich die KK fast auf Augenhöhe der Schüler*innen befindet. Die Tischkanten liegen am unteren Bildrand, es scheint nichts zwischen den Tischen und den Betrachtenden zu sein. Die LP ist hier gewissermaßen ausgeblendet, da sie ihre Arme nicht vorstreckt.

Bei Abb. 7 handelt es sich um ein nicht zugeschnittenes *still* der vorderen Kamera von schräg oben. Anhand der Einzeichnung wird sichtbar, dass die Beforschten der Kamera in einem Viereck sind, dass zwar ca. die Hälfte des Bildes, aber höchstens 1/5 des Raumes abdeckt. Bis auf die linke Seite (Forscher und Fenster) und die Tafel rechts ist der ganze Raum erfasst – es entsteht das Bild einer geordneten Totalität. Durch die Perspektive von oben entsteht zudem ein Eindruck der Übersicht. Zwischen der Kamera und den Beforschten stehen Tische, wodurch die statische Kamera von diesen distanziert erscheint, diese beobachtet.

Im Vergleich der beiden Bilder erweckt das Bild der KK Assoziationen von ‚mittendrin‘ und das Bild der statischen Kamera dagegen Assoziationen von Distanz. Das Letztere wirkt nach forschersicher Kontrolle und Beobachtung, das Erstere nach (ethnografischem) Mit-Tun. Die vordere statische Kamera filmt von der Seite, erhöht aus dem ‚handlungstechnischen‘ Abseits, niemand blickt dorthin. Es stehen mehrere Tische zwischen statischer Kamera und Handelnden. Dagegen wird die KK angeblickt. Der Bildrand ist teilweise identisch mit den Tischen in dem Territorium der Schüler*innen, davor gibt es gewissermaßen nichts. Die LP ist im Bild der statischen Kamera als Stehende offensichtlich wichtiger Teil des unterrichtlichen Handelns, die Schüler*innen sind

zu ihr hin ausgerichtet. Bei der KK ist die LP dagegen nicht sichtbar, die Perspektive ist die einer Handelnden – ohne dass eindeutig wäre, dass sie die zentrale Person sein könnte.

Die Konsequenz ist, dass wir dem ‚mittendrin‘-Effekt der KK ebenso widerstehen müssen wie dem ‚distanzierenden‘ Effekt der statischen Kamera. Im Vergleich zum ersten Beispiel fällt auf, dass die Bilder der KK eine deutlichere Distanzierung erfordern als die der statischen Kamera, zumindest handelt es sich für Forschung um eine eher ungewohnte Einstellung (Bohnsack 2011, S. 162) mit unerwarteten Bildwirkungen. Zudem lässt sich festhalten, dass die institutionelle Statusdifferenz zwischen LP und Schüler*innen in einer Differenzierung der zuvor geäußerten Annahmen durch die Bildproduktion der KK nicht mehr sichtbar ist – wie bei Bild 6 – oder aber – wie bei Bild 4 – metaphorisch überdeutlich zu erkennen ist.

Die Bilder der KK sind sowohl zu gewohnt als auch zugleich ungewohnt für das Auge der Forschenden – die KK mit ihren Gurten selbst ist allerdings auch ein ungewohnter materieller Gegenstand, den die Forschenden den LP zumuten. Dies wird im folgenden Abschnitt deutlich.

4.2 Materialität und Leiblichkeit

Die Verbindung von Mensch und Ding kann nicht nur als Assoziation und neuer Aktant (vgl. Latour 2002; Asbrand & Martens 2018, S. 125) verstanden werden, sondern unter Einbezug einer Perspektive auf Leiblichkeit auch ein Stressfaktor für die LP sein.

Im Hintergrund der Szene von Bild 8 und 9 erklärt ein Lehrer (unser Gatekeeper) der Klasse (einer 11. Klasse, Französisch), was es mit dem Projekt auf sich hat. Der Bildzuschnitt fokussiert aus der vorderen statischen Kamera, wie die Forscherin der LP die KK anlegt bzw. ihr dabei helfen will, nachdem die Forscherin die LP dazu aufgefordert hat („Sie müssten da kurz reinschlüpfen“). Auf den Bildern ist zu erkennen, wie die LP vor der Forscherin zurückzuckt; beide Bilder sind mit einem Abstand von weniger als einer Sekunde aufgenommen.

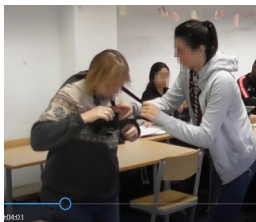


Abb. 8 und 9: Anlegen der Körperkamera und Zurückzucken

Die Geste der LP, mit leicht angehobenen Armen und der Beugung des Torsos nach vorn, damit die Forscherin ihr mit den Gurten helfen kann, erweckt den Eindruck von Hilflosigkeit, möglicherweise sogar Gebrechlichkeit. Dazu passt, dass sie sich nicht mit den Händen oder verbal wehrt, sondern der Körper-Leib zurückzuckt. Auch die Forscherin hält danach sichtbar mehr Abstand und kommentiert nur kurz den Sitz der Kamera als „perfekt“.

Unter der Annahme, dass der Leib für derartige reflexhafte Handlungen (mit)verantwortlich ist und dass es sich nicht um eine geplante und kontrollierte, aber dennoch habitusgeprägte Körperbewegung handelt, kann dies als Zeichen für eine spontane leibliche Reaktion auf ein subjektives Erleiden verstanden werden, die keine Zuschreibung rationalen Handelns, psychologischer Gemütszustände oder kommunikativen Wissens darstellt, sondern eine Facette des Habitus beleuchtet.

Dies bestätigt sich eine Woche später im Dialog mit einem anderen Forscher im o. g. Kurs der 13. Klasse. Die beiden statischen Kameras laufen bereits und die LP hat den Schüler*innen einen Arbeitsauftrag erteilt, an dem sie als Gruppe arbeiten.

Forscher: Ist die Frage mit der Körperkamera (?)

Lehrperson: soll ich das ma anlegen? (.) ich kenns, ich habe das schon (.) wien Bade[anzug]

F: [ah sie ham das schon] (???)

L: nee ich kanns. (F reicht KK) ich (sträub) mich nur wenns jemand anders macht

F: ja, das is ähm (1) ich habs nie getragen

L: hm?

F: ich habs selbst nur noch nie getragen

L: is n bisschen unangenehm (.) das is eng!

F: (zeigt auf Anknopf) dann eimal auf den roten da

L (drückt) (1) (Gerät piept, beide @@)

Hier fällt ihr Vergleich zu einem Badeanzug auf sowie die Verbalisierung des Zurückzuckens vor der Forscherin eine Woche zuvor. Auch der Forscher hat dies wohl wahrgenommen, denn er drückt nicht selbst auf den Knopf, sondern bittet die LP, dies zu tun – anders als bei anderen LP. Schließlich legt die LP trotz Unbehagens das „Geschirr“ an.

In einer dritten Stunde, drei Tage später, führt die Reaktion auf die Körperkamera – und allein deren Anblick – wieder zu einer spontanen negativen Evaluation, die aber wiederum als performative Performanz zu verstehen ist. Das *still* ist angefertigt, kurz nachdem die LP „unangenehm“ sagt.

L: (zum Forscher, der mit der KK ankommt) bonjour! (.) °oh schieße!° @@

(Forscher gibt ihr die KK, L legt die KK an)

L: das ist unangenehm.

Schülerinnen: @@

L: das ist wie so ein enger Badeanzug (zu Schüler*innen)

Schülerinnen: @@

L: das: komisch



Abb. 10: Körperkamera selbst anlegen

Dass sich „oh scheiße!“ auf die KK bezieht, schließen wir aus der Sequenzialität: Die Begrüßung des Forschers mit hoher Stimme auf Französisch mit betonter Aussprache erweckt den Eindruck einer positiven Reaktion, den Forscher in der Klasse willkommen zu heißen. Darauf folgt die genannte negative Evaluation, deutlich leiser, und dann ein Lachen, das möglicherweise auf den vulgären Ausspruch vor den Schüler*innen bezogen ist.

Die beiden Schülerinnen lachen, die beiden anderen anwesenden Schüler sprechen über das anstehende Abitur in Biologie und nehmen keinen hör- oder sichtbaren Bezug zu der Situation mit der Kamera. Das Lachen der Schülerinnen verstehen wir mehr als rollenhaft denn als besonders emotional involviert. Sie sitzen und kramen nach Unterlagen bzw. setzen sich hin und beobachten die LP, die direkt vor ihrem Tisch steht. Dabei reagieren sie mit verhaltenem Lachen auf die LP, die sich der für sie offensichtlich unangenehmen KK aussetzt.

Die Reaktion selbst interpretieren wir als spontanen Ausdruck in Folge der leiblichen Erinnerung an die KK. Weiter verstehen wir das Anlegen der KK vor den Schüler*innen nicht als Inszenierung für die Schüler*innen. Dafür sind die Kommentare beim Anlegen der KK dem zu ähnlich, was sie zuvor gesagt hat: die Nennung der Adjektive „unangenehm“ und „eng“ sowie der Vergleich

mit dem Badeanzug. Zudem trägt sie in allen drei Stunden dicke Wollpullover⁹, die das Anlegen der KK einerseits erschweren, andererseits den genannten ‚Badeanzug‘ praktisch kontrastieren. Während ein Badeanzug nicht per se mit unangenehmen Situationen verbunden werden muss, wie es die LP hier macht, ermöglicht dieser wiederholt verbalisierte Vergleich weitere Interpretationsmöglichkeiten.

Ein Badeanzug ist eng, schützt und verhüllt nicht, sondern zeigt mehr, als er verbirgt, ihr dicker Wollpullover ist dagegen warm, weit und verhüllend. So ist die Forscherin in der ersten Stunde möglicherweise in einen körperlichen Bereich eingedrungen, den die LP leiblich als unangenehm empfunden hat – zudem verändert die KK das Tragen der von ihr offensichtlich präferierten Pullover, sodass die Assoziation von Schutz gegenüber der Schutzlosigkeit des Badeanzugs plausibel wird.

Aufgrund dessen lässt sich fragen, inwiefern der Orientierungsrahmen der LP von der Suche nach Schutz und dem Rückzug von Stress geprägt sind. Derartige Aussagen fallen punktuell im informellen Gespräch mit dem Forscher – und sind dank der Körperkamera aufgenommen. So lässt sie die Schüler*innen immer sehr lange Gruppenarbeiten machen und wenn sie vor dem Kurs steht, driftet das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch schnell in informelle Gespräche ab, die sich auf persönliche Erfahrungen oder Einschätzungen beziehen, aber wenig mit dem Fachgegenstand oder einer Abiturvorbereitung zu tun haben. Dass sie die KK trotz allem anlegt, ließe sich dann – leicht spekulativ – so verstehen, dass die Forschung zugleich auch eine Möglichkeit für Rückzug durch informelle Gespräche mit Forschenden bedeutet. In jedem Fall hat sie die KK noch zwei weitere Male angelegt, obwohl diese eine Zumutung darstellt, was sich auch an weiteren Fällen zeigt (s. u.).

Die Analyse des leiblich-subjektiven Aspekts, hier des Erleidens der KK, hilft auf diese Weise bei der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens, da Erfahrung in videografischen Studien sonst kaum Teil der Analysen ist. Wenn die LP vor dem Anlegen der KK zurückzuckt, kann man dies möglicherweise als Verweis auf eine leibliche Erfahrung rekonstruieren, auf die sich auch die verbale Performanz eine Woche später bezieht, nach Boger wohl ein Verweis auf leibliches Reagieren: „Dieses etwas, das eher spontan räsioniert – mit weniger

9 Zum Erhebungszeitpunkt im März war die Außentemperatur niedrig, aber nicht sehr kalt – auch im Vergleich zu anderen im Raum lässt sich sehen, dass die dicken Wollpullover mehr als eine witterungsbedingte Notwendigkeit waren, sondern im Orientierungsrahmen der LP zu verstehen sein müssen.

ratio und mehr Resonanz(körper) – ist der gelebte Leib. Der Leib gehorcht niemandem, er kennt kein Gesetz, er stellt sich quer, aber ohne im politischen Sinne ‚dagegen‘ zu sein“ (Boger 2017, S. 11).¹⁰

Während auch statische Kameras das Eindringen in einen ansonsten vor der Öffentlichkeit weitgehend geschützten Raum darstellen und für die LP belastend sein können, trifft dies auf die KK in besonders deutlicher Weise zu. Auch wenn im Sample wiederholt Verweise auf alle Kameras und Aufnahmegeräte zu finden sind, so wird die KK besonders intensiv bearbeitet – möglicherweise da sie eine Zuspitzung der Zumutungen durch die Forschung darstellt, die den Körper und das leibliche Erleben mehr betreffen als die „Reaktanz“ (Goerigk et al. 2021) auf die statischen Kameras.

Um über den fallinternen Vergleich hinauszugehen, blicken wir auf einen kontrastierenden Umgang mit der KK. Vor der Spanischstunde in der 10. Klasse legt die Forscherin der LP die KK an. Die Forscherin und die LP kannten sich vorher bereits und die LP fungierte auch als Gatekeeper.

L: Ach du schande ich dachte ich wäre aus der Zeit raus

@@@

beide: @@@

L: das is wie son Ganzkörper(BH??) (...) ey meine Frisur @

(...) ich seh aus wies SAK¹¹

F: (ja genau) @@

L: was machen die, die mega die Oberweite haben?

F: ich (???)

Hier werden die beiden ebenfalls von mehreren Schüler*innen beachtet, die LP und die Forscherin lachen viel. Sie nehmen zunächst jedoch keinen Bezug zu den Schüler*innen. Auch hier verbalisiert die LP das Anlegen bzw. Tragen der KK als unangenehm. Allerdings sind in Bild und Audio keine Anzeichen eines Zurückzuckens vor der Forscherin zu erkennen. Auch die Kommentare zur KK sind anders als bei der LP zuvor, denn diese LP macht in jedem *turn* einen oder mehrere Witze über die Situation und lacht zusammen mit der Forscherin darüber. Dies passt zum Orientierungsrahmen, den wir anhand von Unterrichtssequenzen rekonstruiert haben: Sie macht ständig Witze im Unterricht, oft leicht vulgär oder anzüglich, wie hier die Frage nach denen, „die mega die Oberweite haben“. Diese Witze finden sich in allen Unterrichtssituationen, ob ihre Planung auf sichtbare Probleme stößt oder nicht. Im Kurs ist die LP die

10 Boger argumentiert hier aus einer phänomenologischen Perspektive, der gegenüber auch der Leib als Teil eines strukturierten, aber nicht deterministischen Habitus verstanden werden kann.

11 Vermutlich ist hier „SEK“ (Sondereinsatzkommando) gemeint, also z. B. Polizist*innen, die einen Körperpanzer tragen.

Alleinunterhalterin und sowohl für die Gestaltung des Fachunterrichts als auch für die Belustigung der Schüler*innen verantwortlich.

So ist auch über die Witze hinaus keine Problematisierung des gemeinsamen Anlegens der KK zu erkennen, die Nähe der Forscherin scheint nicht zu stören. Charakterisierten wir daher das Anlegen der KK eher als leiblich ungewohnt, denn als deutliches Erleiden, so passte auch die Kleidung dazu. In den fünf videografierten Unterrichtsstunden bzw. Doppelstunden trägt die Lehrerin immer Kleider¹². Diese sind nicht sehr eng, betonen aber den Körper der LP deutlich stärker – wenn ihnen eine Schutzfunktion wie die Wollpullover der anderen LP zukommt, so drängt sich diese Assoziation nicht so deutlich auf.

Zudem verweist die Lehrerin auch im Plenum auf die Kamera, führt sie gewissermaßen in die Stunde ein. Dass sie das Filmen als ein bekanntes Phänomen einführt, liegt wohl daran, dass sie weiß, dass die Klasse bereits im Französischkurs gefilmt worden ist.

LP: hola chicos chicas (.) como veis tengo un accesorio nuevo;
y como veis la señora (Forscherin) otra vez tiene aquí las
cámaras, no obstante trabajar como siempre;¹³

Während die andere LP die Kameras, insbesondere die KK, nicht eingeführt hat, stellt diese LP die KK als eine nachrangige Neuerung vor, die nicht am „Arbeiten“ hindern soll oder kann.

Beide LP kommentieren die KK als mindestens ungewohnt und auch als eher unangenehm. Allerdings zeigen sich in der Art und Weise des Umgangs mit der KK deutliche Unterschiede. Während wir von außen die Verbalisierung und die Art der Kleidung am Körper interpretieren können, bietet der Umgang mit der KK Hinweise auf die leiblich-subjektive Erfahrung der beiden LP, die wiederum in die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens einfließen können. Dies demonstrieren wir in einer schematischen Gegenüberstellung, die auch auf den generellen Kontrast zwischen beiden Fällen verweist.

Die erste LP bearbeitet die KK als Zumutung, die sie erleidet. Die Kamera und teilweise auch die Forscherin (Abb. 8, 9) dringen in ihre – populärsprachlich – Komfortzone ein, zu der dicke weite Wollpullover zu gehören scheinen. Ihr Unterricht besteht aus kurzen Input-, Präsentations- und Diskussionsphasen sowie langen Phasen von Partnerarbeit oder Gruppenarbeit, in denen sie an ihrem Schreibtisch Unterlagen durchgeht oder mit den Forschenden spricht. In den Plenumsphasen lenkt sie das Gespräch häufig in Richtung informeller Un-

12 Dieser Unterricht wurde ebenfalls im Februar und März aufgezeichnet, die Unterschiede in der Kleidung können kaum auf Witterung verweisen.

13 „Hallo Jungs und Mädels, wie ihr sehen könnt, habe ich ein neues Accessoire; und wie ihr sehen könnt, hat Frau (Forscherin) wieder die Kameras da, dennoch Arbeiten wie immer;“

terhaltungen. Ihr Orientierungsrahmen scheint davon geprägt, dass sie Anstrengungen sowie Stress vermeidet bzw. sich davor schützt. Dies zeigt sich sowohl in Bezug auf den Unterricht als auch auf den Umgang mit der KK.

Die zweite LP dagegen bearbeitet die KK als eher unangenehm, aber darüber hinaus als Anlass für Witze und als Einstieg in die Stunde mit der Klasse. Sie unterrichtet überwiegend frontal und fragend-entwickelnd, wobei sie fast immer vor der Klasse steht – dies wird insbesondere im Vergleich mit der ersten LP deutlich, die sich immer wieder aus der frontalen Position vor dem Kurs wegbewegt. Sich selbst und die Klasse zu unterhalten, scheint für die zweite LP zentral zu sein.

So lässt sich der Orientierungsrahmen in Bezug auf KK und Unterrichtsgestaltung im fallinternen wie fallexternen Vergleich klarer rekonstruieren. Wir gehen davon aus, dass die Rekonstruktion eines Habitus bzw. Orientierungsrahmens immer auf Körper und Leib verweist, die leiblichen Aspekte sind allerdings noch nicht so oft explizit bearbeitet worden. Wenn daher gesagt wird, „when you see someone with one of those GoPro Hero 3 cameras strapped to her chest, it’s a signal to the world that she is about to do something awesome“ (Arnold nach Bégin 2016, S. 15), dann trifft dies nicht unbedingt auf die LP zu, wie man in der körperlichen und verbalen Performanz sehen kann. Es scheint sich – wenn auch auf unterschiedliche Weisen – für beide LP um eine Zumutung zu handeln, die nicht nur als Heuristik zur vertieften Rekonstruktion des Orientierungsrahmens, sondern auch als ethische Herausforderung verstanden werden muss.

4.3 Die KK als ethische Herausforderung

Bereits in den vorangehenden Kapiteln wurden bestimmte ethische Herausforderungen bei der konkreten Unterrichtsforschung benannt wie bspw. das Anbringen und Tragen eines speziellen ‚Geschirrs‘, das einerseits ein Überschreiten der individuellen persönlichen Distanzzone der LP bedeuten kann, als auch andererseits eine Art Vorführen der LP vor der Schüler*innenschaft. Die ethischen Herausforderungen können mit Kubanyiova (2008, S. 505 H. i. O.) auf drei makroethische Prinzipien für Forschung zurückgeführt werden:

„The general macroethical criteria are typically derived from three core principles that serve as moral standards for research involving humans: *respect for persons*, which binds researchers to protect the well-being of the research participants and avoid harm and/or potential risks; *beneficence*, that is, ensuring that the research project yields substantial benefits while minimizing harm; and *justice*, or in other words, a fair distribution of research benefits“ (ebd.).

Darüber hinaus betont sie aber mikroethische Prinzipien, die insbesondere auf kontextuelle Gegebenheiten eingehen, die über das formale Sammeln von Unterschriften hinausgehen. Da wir – darauf weist die Analyse hin – zumindest die LP erheblichem Stress durch die KK ausgesetzt haben, war dies nach Kubanyiova nicht nur eine Verletzung des „well-being of the research participants“, sondern darüber hinaus ein „ethically important moment“ (2008, S. 506 f.), in dem die Forschenden im Feld hätten reagieren können und sollen – bspw. in dem die KK für die LP als optional hervorgehoben wird. Wir können und müssen diese Überlegungen aber noch weiterführen. Die KK erfasst mehr als nur „mehr Daten“ oder „andere Daten“, denn sie ermöglicht den Forschenden, potenziell die Unterlagen der LP einzusehen, deren geflüsterte Gespräche zu hören; auch wenn die LP den Raum verlässt, entfernt sie nicht unbedingt die KK. Hier ist ein verantwortungsvoll abwägender Umgang der Forschenden mit den Daten notwendig. Auch diese Dimension videografischer Forschung ist nicht neu, zeigt sich aber bei der Arbeit mit der KK besonders fokussiert.

So bleiben zum einen die nachträgliche Reflexion (vgl. Copland 2020, S. 191; Viebrock 2019) und damit verbundene Handlungsempfehlungen, z. B. den Einsatz der KK stärker vorzubereiten und ggf. anders zu präsentieren. Zum anderen zeigt sich aber auch am Beispiel der KK zugespitzt ein grundlegendes Spannungsverhältnis: In der Unterrichtsforschung muss man zwischen dem Wunsch nach besseren Forschungsdaten und der Zumutung durch die Forschenden navigieren, die auch durch z. B. mehr Kameras vergrößert werden kann.

5 Fazit

Wir haben versucht, unsere Forschungsarbeit mit der Körperkamera theoretisch und empirisch zu rekonstruieren. Dabei sind wir auf Chancen und Herausforderungen eingegangen, die sich insbesondere auf die Bildproduktion der KK und die phänomenologisch inspirierte Differenz von Leib und Körper beziehen. Vor allem Letzteres hat sich als produktiv erwiesen, zugleich aber auch die Sicht auf erhebliche ethische Herausforderungen geöffnet.

Während wir nun die Wechselwirkung von Entscheidung der Forschenden und Praxis der Beforschten klarer beschreiben können, bleibt (wenigstens) eine weitere Herausforderung bestehen: Es scheint schwierig, ausschließlich anhand der Bilder der KK auf verschiedene Orientierungsrahmen der LP zu schließen – allerdings soll die KK auch nicht Selbstzweck sein, sondern gerade im Zusammenspiel mit den statischen Kameras und den Diktiergeräten ermöglichen, den Umgang mit Normen und Praktiken im Spanisch- und Französischunterricht zu rekonstruieren.

Wir konnten anhand des Umgangs mit der KK auch den Leib der LP in die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens einbeziehen. Auf diese Weise lässt

sich zudem der Körper-Leib als Forschungsinstrument und Forschungsgegenstand zugleich verstehen, wenn auch nicht im Sinne des „Hineinspürens“ in den eigenen Körper-Leib ethnografischer Forschung (Gugutzer 2017), sondern mit einer fokussierten Außensicht.

Insgesamt bewerten wir den Einsatz der KK zur dokumentarischen Unterrichtsforschung als nicht notwendig, aber hilfreich sowie als nicht per se riskant, aber herausfordernd. Die Stärken und Herausforderungen der Videoanalyse sind dabei jeweils noch prononcierter zu sehen und zwingen noch mehr zur Reflexion. Damit passt die Forschung mit der KK zum Vorgehen der Dokumentarischen Methode, wenn sie als integrierter Teil der Analyse von Orientierungsrahmen verstanden wird und nicht als Alternative. Unter dieser Perspektive kann die KK auch als angemessen für das Feld schulischen Unterrichts gefasst werden. Die KK ist dabei jedoch unseres Erachtens nur im praxeologischen Paradigma produktiv zu verwenden, wohingegen Kopfkameras sowohl praxeologisch als auch in anderen Ansätzen genutzt werden können.

Auf jeden Fall muss die ethische Herausforderung der KK stärker reflektiert und deren Einsatz noch expliziter mit den jeweiligen LP abgesprochen werden. Zweifellos kann die Rolle der Technik der KK und der Assoziation von Mensch und Technik noch weiter elaboriert werden. Ebenso erscheint es lohnenswert, die Rolle des Leibs in der Praxeologischen Wissenssoziologie genauer zu bestimmen.

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bédard, P. (2015). Disembodied Perspective: Third-Person Images in GoPro Videos. *Alphaville: Journal of Film and Screen Media*, 9, S. 1–15.
- Bedorf, T. (2015). Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann, & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 129–150). Wiesbaden: Springer.
- Bedorf, T. (2017). Selbst-Differenz in Praktiken. Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz. *Phänomenologische Forschungen*, 2, S. 57–75.
- Bégin, R. (2016). GoPro: Augmented Bodies, Somatic Images Screens. In D. Chateau, & J. Moure (Hrsg.), *Screens. The Key Debates: Mutations and Appropriations in European Film Studies*, 6 (S. 107–115.) Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Blikstad-Balas, M., & Sørvik, G. O. (2015). Researching literacy in context: Using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 49(3), S. 140–148.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion online*, 11(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>. Zugegriffen: 15. Juni 2021.

- Böhle, F., & Porschen, S. (2011). Körperwissen und leibliche Erkenntnis. In R. Keller, & M. Meuser (Hrsg.), *Körperwissen* (S. 53–67). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2017). Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18(1), S. 9–20.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2016). Embodied Sociolinguistics. In N. Coupland (Hrsg.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates* (S. 173–197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Copland, F. (2020) Ethics. In Tusting K. (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (S. 184–197). London: Routledge.
- Dinkelaker, J. (2018). Selektion und Rekonstruktion. Herausforderungen und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Videographie. In C. Moritz, & M. Corsten (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 153–165). Wiesbaden: Springer.
- Fankhauser, R., & Kaspar, A. (2017). Der bewegte Körper im Unterricht: zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen. *ZISU*, 6, S. 53–67.
- Goerigk, P., Weiser-Zurmühlen, K., Erichsen, G., & Wild, K. (2021). Zur Einschätzung von Reaktanz und Invasivität in videografischen Daten. Ein kontextsensibler Ansatz zur Beurteilung der Kamerarolle in Aufnahmesituationen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(2), [63 Absätze].
- Grein, M., & Tesch, B. (im Druck). Fachlichkeit, Normativität und Fallauswahl. Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Gugutzer, R. (2017): Leib und Körper als Erkenntnissubjekte. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (Bd. 2, S. 381–394). Wiesbaden: Springer.
- Kubanyiova, M. (2008). Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: The Tension Between Macroethical and Microethical Perspectives in Situated Research. *The Modern Language Journal* 92(4), S. 503–518.
- Latour, B. (2002). *Die Hoffnung der Pandora*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lindemann, G. (2017). Leiblichkeit und Körper. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (Bd. 1, S. 57–66). Wiesbaden: Springer.
- Maltese, A. V., Danish, J. A., Bouldin, R. M., Harsh, J. A., & Bryan, B. (2016). What are students doing during lecture? Evidence from new technologies to capture student activity. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(2), S. 208–226.

- Mohn, B. E. (2019). Kamera-Ethnographie. Schauen, Sehen und Wissen filmisch gestalten. In A. Geimer, C. Heinze, & R. Winter (Hrsg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer.
- Schäffer, B., Klinge, D., & Krämer, F. (2020). Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. *ZQF*, 21(2), S. 163–183.
- Ströbel, L. M. (2021). Der Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion. Zur Rekonstruktion der formalen Bildkomposition im Französischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 2, S. 74–94.
- Tesch, B. (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29(1), S. 51–72.
- Tesch, B. (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode*. Berlin: Lang.
- Viebrock, B. (2019). Warum die Befolgung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis in der fremdsprachendidaktischen Forschung notwendig ist, aus forschungsethischer Sicht aber nicht ausreicht. In H. Rossa, & E. Wilden (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 49–66). Frankfurt/Main: Lang.
- Vernaci, D. (2021). Affordanzen und soziale Konstruktion von Sprache und Sprachlichkeit Eine dokumentarische audio- und videografische Untersuchung zum Spanischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 2, S. 33–51.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Wagner-Willi, M. (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Woznica, M. (2020). Videographie im Wandel. Zur Analyse des mediatisierten Alltagsraumes mittels mobiler Erhebungsinstrumente. *ZQF* 21(1), S. 53–68.