

## Videografien in Relation zur interaktiven Praxis des Unterrichts: eine Replik zum Beitrag von Matthias Grein und Bernd Tesch

Wagner-Willi, Monika

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Replik / replication

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wagner-Willi, M. (2021). Videografien in Relation zur interaktiven Praxis des Unterrichts: eine Replik zum Beitrag von Matthias Grein und Bernd Tesch. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (S. 141-151). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.78307>

### 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>

## Videografien in Relation zur interaktiven Praxis des Unterrichts.

### Eine Replik zum Beitrag von Matthias Grein und Bernd Tesch

Matthias Grein und Bernd Tesch nehmen in ihrem Beitrag<sup>1</sup> Bezug auf die Methodologie von Unterrichtsvideografien und die hierbei eingesetzten Erhebungsinstrumente. Sie verweisen in Anbetracht von offeneren Unterrichtsformen, die mehr Bewegung auch auf Schüler\*innenseite ermöglichen, auf Grenzen von Videoaufnahmen im Klassenzimmer, die aus statischen Kameraperspektiven gewonnen werden, auch im Rahmen dokumentarischer Unterrichtsforschung. Die Datensammlung über Forschungsteilnehmende, die mit Videokameras ausgestattet sind, ist in der qualitativen Unterrichtsforschung noch wenig in Betracht gezogen worden; dies trifft insbesondere auf den Einsatz von Körperkameras zu, welchen die Autoren als Novum auch für die dokumentarische Unterrichtsforschung herausstellen. Der Beitrag diskutiert Chancen und Herausforderungen der Verwendung einer solchen – in der Praxis v. a. im (Extrem-)Sport oder bei der Polizei eingesetzten – Körperkamera als Ergänzung zur statischen Videografie des Unterrichts entlang von Daten aus einem Forschungsprojekt zu Normen und Praktiken des Spanisch- und Französischunterrichts. Die dabei aufgeworfenen Diskussionspunkte und Reflexionen zu dem von den Autoren bemerkenswert transparent gemachten Vorgehen berühren grundlegende Fragen videobasierter Unterrichtsforschung im Rahmen von rekonstruktiven Forschungsansätzen, im Besonderen der praxeologischen Wissenssoziologie.

---

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Grein und Tesch i. d. B.

Diese Replik greift folgende Aspekte heraus:

1. Video als selektiver Zugang zur Komplexität unterrichtlicher Praxis
2. Videografische Daten in ihrem Verhältnis zum konjunktiven Wissen und Handeln
3. Die Konstruktion der Forschungssituation

## **1 Video als selektiver Zugang zur Komplexität unterrichtlicher Praxis**

Der schulische Unterricht zählt zu jenen sozialen Situationen der Gesellschaft, die sich durch eine besondere Komplexität auszeichnen. Aus praxeologisch-wissenschaftlicher Sicht ist diese Komplexität zunächst darin fundiert, dass die grundsätzliche „Komplexität des konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2017, S. 102 ff.) mit seiner Doppelstruktur von konjunktivem Wissen (resp. performativer Logik) und kommunikativem Wissen (propositionale Logik) und dem damit verbundenen Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus (ebd.) nochmals im Rahmen der Organisation Schule eine Verdoppelung erfährt, da sich die unterrichtliche Praxis neben den gesellschaftlichen Normen auch gegenüber den organisationspezifischen Normen und Programmen ins Verhältnis setzen muss (vgl. Bohnsack 2020, S. 39). Der an anderer Stelle als „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi & Sturm 2012) bezeichnete organisationale konjunktive Erfahrungsraum weist diese „doppelte Doppelstruktur“ (Bohnsack 2020, S. 39) auf. In ihm interagieren Lehrpersonen, deren Habitus durch mehrdimensionale gesellschaftliche (komplexe) konjunktive Erfahrungsräume geprägt ist, und Schüler\*innen mit teils gemeinsamen, teils differenteren (gesellschaftlichen) konjunktiven Erfahrungen, wie sich dies u. a. in heterogenen peerkulturellen Milieus dokumentiert. Die Lehr-Lern-Verhältnisse des Unterrichts sind zudem durch die (häufig engen) Raumverhältnisse mit Sitzordnung und schulischem Interieur ebenso geprägt wie durch die Rollenkonstellation, wonach eine Vielzahl an Schüler\*innen von (meist nur) einer Lehrperson unterrichtet wird und sich die Anwesenden der fortwährenden Kopräsenz kaum entziehen können (vgl. Jackson 1968, S. 10). Hieraus, wie aus der oben dargelegten Einbindung der Praxis in komplexe Sinnstrukturen und -logiken, ergibt sich eine spezifische Komplexität der mit den Interaktionssystemen und Handlungssträngen im Unterricht einhergehenden Simultaneität und Sequenzialität (vgl. Wagner-Willi 2004, S. 50 ff.; Bohnsack 2009, S. 47 ff.; Dinkelaker 2010). Bei Forschungsinteressen, die auf die unterrichtliche Praxis in ihrer nicht nur sprachlichen, sondern auch körperlich-materiell-räumlichen Gestaltung gerichtet sind, hat die Videografie im Vergleich mit anderen Erhebungsmethoden das größte Potenzial, sich der geschilderten Komplexität zu nähern (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 254 ff.).

Dabei dürfte es innerhalb der qualitativen Unterrichtsforschung überwiegend Konsens sein, dass die Videografie immer selektiv verbleibt (vgl. Corsten et al. 2020, S. 13), dies schon alleine wegen der notwendigen Perspektivität des Kamerabildes. Räume, Körper und Dinge können aus einer Vielzahl an Perspektiven und Standorten videografiert werden, und an jedem Standort resp. aus jeder Perspektive geraten jeweils nicht nur räumliche Ausschnitte, sondern auch *spezifische* Seiten, Elemente, Positionen und Bewegungen der Körper und der Dinge im Raum in den Blick. Wie Matthias Grein und Bernd Tesch auch für die dokumentarische Unterrichtsforschung festhalten, ist die Strategie weit verbreitet, zwei überwiegend statische Videokameras auf die unterrichtliche Situation zu richten, häufig in Kombination mit (halb-)totaler Einstellungsgröße und einander ergänzenden Perspektiven, um das Handlungsgeschehen möglichst weiträumig einzufangen (vgl. z. B. Wagener 2020, S. 81). Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018, S. 113) sehen gegenüber einer flexibel die Perspektive variierenden Handkamera den entscheidenden „Vorteil der Videografie mit statischen Kameras und totalen Einstellungen auf den Unterrichtsraum sowie dezentralen Audioaufnahmen (...) in einer weitgehenden, wenn auch nie vollständigen ‚reversiblen Selektivität‘ (Dinkelaker 2010, S. 92 ff.)“. Dort jedoch, wo mit der Entscheidung für eine statische Positionierung der Kameras eine statische Differenzierung zwischen einer ‚Schüler\*innen-‘ und einer ‚Lehrpersonen-Kamera‘ einhergeht und die interaktiven Bezugnahmen der Akteur\*innen aufeinander durch entsprechende Fokussierungen und Kameraschwünks außer Acht gelassen werden, kann es zu einer erheblichen Überlagerung der videografischen Konstruktionen von dem jeweiligen Habitus der abbildenden Forscher\*innen kommen, wie dies Astrid Baltruschat (2015) für einzelne Sequenzen der TIMS-Studie überzeugend rekonstruieren konnte: So repräsentieren die Kamerabilder z. B. einen „Beobachter mit Zeigestab (Herv. i. O.), (...) der in gewisser Weise selber ‚pädagogisch aktiv‘ wird“ (ebd., S. 288).

Im Unterschied zu Videografien, welche die Forschungsteilnehmenden, allen voran die Lehrperson, als Einzelakteur\*innen ins Kamerabild setzen, ist für eine praxeologisch-wissenssoziologisch gerahmte Videoerhebung der Blick auf die *interaktive* Praxis zentral, also der Fokus auf das Handeln, wie es sich *in Interaktionen* im Unterricht entfaltet (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2015, S. 134; Asbrand & Martens 2018, S. 103 ff.; Wagener 2020, S. 55). Sollte das Erkenntnisinteresse z. B. auf der Rekonstruktion der Praxis resp. des Orientierungsrahmens der Lehrperson liegen, ist es gleichermaßen relevant, sie selbst als auch die mit ihr interagierenden Schüler\*innen ins Bild zu bekommen. Sicher ist dies aufgrund der im Klassenzimmer z. T. räumlich weitreichenden Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler\*in, aber auch wegen Begrenzungen der Positionierung statischer Kameras durch häufig enge räumliche Verhältnisse und das Mobiliar sowie aufgrund der Körper-Raubewegungen nicht immer möglich. Nicht zuletzt dieser Umstand und der Versuch, alle (poten-

ziellen) Interakteur\*innen mit ins Bild zu bekommen, liegen der Strategie zugrunde, eine zweite (statische) Kameraperspektive in die Videoerhebung einzubeziehen.

Die Ausrichtung des Kamerabildes auf die Interaktionen der Forschungsteilnehmenden bedeutet dabei auch, ihre körperlichen Positionen in Relation zueinander, ihre Ausrichtung auf- oder Abwendung voneinander sowie Blickwechsel und Gesten wie Mimik als wechselseitige Reaktionen soweit als möglich einzufangen (vgl. Bohnsack 2009, S. 141 ff.). Hier wirft die von Matthias Grein und Bernd Tesch im Forschungsfeld verwendete Körperkamera einige Fragen auf. Zunächst kann festgehalten werden, dass bei jenen Interaktionen, an denen die mit der Körperkamera ausgestattete Lehrperson beteiligt ist, jeweils eine (körperliche) Seite des Interagierens, diejenige der abbildenden Person, aus dem Blick gerät<sup>2</sup>. Demgegenüber werden die verbalen Gehalte der Interaktion über eine solch nahe Audioaufnahme – wie von den Autoren als Vorzug („Mehr hören“) charakterisiert – besser als mit einer statischen Videokamera aus der Ferne aufgezeichnet und damit für die Analyse umfassender zugänglich. Dieser Vorteil wäre allerdings auch mit einem kleinen Funk- bzw. Lavaliermikrofon, das mit einer statischen Kamera verbunden ist und von den Forschungsteilnehmenden an der Kleidung befestigt werden kann, zu erzielen (vgl. z. B. in der Studie von Wagener 2020, S. 81). Auch die Perspektivität der auf der Brusthöhe angelegten Körperkamera wirft Fragen auf, welche z. T. bereits in reflexiver Wendung von den Autoren bearbeitet wurden. Allerdings bleibt in den Ausführungen – über die Abgrenzung gegenüber einer Kopfkamera hinaus – unklar, welche Überlegungen genau zur Auswahl dieses Körperteils resp. dieser Körperhöhe als Ort der Anbringung der Kamera führten. Die Autoren reflektieren anhand von Fotogrammen und Fotogrammvergleichen die mit dieser Verortung der Körperkamera verbundene Perspektivität und ihre Herausforderungen. Sehr nachvollziehbar ist die Rekonstruktion zur Relation der abgebildeten zur abbildenden Person, wie sie von den Bildern der Körperkamera nahegelegt wird. So sieht es so aus, als sähe das Gegenüber auf die filmende Lehrerin herab (Abb. 3) resp. über sie hinweg (Abb. 4). Der Vergleich der Abbildung 4 mit der Darstellung von Kinderperspektiven in Filmen macht genau auf die Differenz zwischen dem Filmen auf Brusthöhe gegenüber dem Filmen auf Augenhöhe einer erwachsenen Person aufmerksam. Generell scheint die Perspektivität des Kamerabildes eine Aufnahme aus Augenhöhe der abbildenden Person zu suggerieren – ohne dass wir uns dessen bei der Betrachtung bewusst sein müssen. Daraus ergeben sich Konstruktionsleistungen in Bezug auf die körperlich-räumliche Position der abbildenden Person resp.

---

2 Dies mit Ausnahme von ins Bild hereinragenden und überdimensioniert erscheinenden Armen der abbildenden Person oder ihrer in der Situation erzeugten körperlichen Bewegungen, die sich als Perspektivverschiebungen resp. Verwackelungen im Bild dokumentieren dürften.

ihre körperlich-räumliche Relation zu den abgebildeten Personen in der oben beschriebenen Weise. Die Autoren machen in ihrem Vergleich mit der in der Forschungssituation simultan eingesetzten statischen Videokamera deutlich, dass die Körperkamera einen *Nähe-Effekt*, ein „mittendrin“-Sein, erzeugt, während die statische Kamera und ihr leicht von oben auf den Raum in seiner Gesamtheit gerichtete Abseitsposition einen „distanzierenden“ Effekt hervorbringt. Sie kommen nachvollziehbar zum Schluss, „dass die Bilder der KK (Körperkamera, Anm. d. Verf.) womöglich eine deutlichere Distanzierung erfordern als die der statischen Kamera (...). 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“. Hier ließe sich noch ergänzen, dass zum einen die vermeintliche Sichtbarkeit einer Statusdifferenz in Abbildung 6 durch den über die abbildende Lehrerin scheinbar hinwegsehenden Blick der Schülerin gebrochen wird und dass zum anderen die Überdimensionierung der Arme der Lehrerin der Entscheidung der Forschenden geschuldet ist, die Lehrperson – und nicht die Schüler\*innen – mit einer solchen Kamera auszustatten.

In Bezug auf die Chancen einer Körperkamera heben die Autoren neben den sprachlichen Aufzeichnungen die von der Lehrerin geschaffene und nun sichtbare Ordnung auf dem Tisch sowie die von ihr bearbeiteten Materialien und Produkte hervor, die aus der Nähe visuell aufgezeichnet und damit lesbar werden können. Während die materiale Anordnung auf den Tischen der Forschungsteilnehmenden durchaus durch statische Kameras relativ leicht in den Blick genommen werden kann, ist ein Problem der Unterrichtsvideografie, wie die im Unterricht bearbeiteten Materialien angemessen dokumentiert werden können, auch in ihrem Prozesscharakter und in Bezug auf ihre interaktive Verhandlung. Einleuchtend ist es, wenn diejenigen Materialien von Schüler\*innen, über die die Lehrperson mit diesen jeweils interaktiv verhandelt, ins Blickfeld der Körperkamera kommen, wobei unklar bleibt, wie die Erkennbarkeit des videografierten Materials sichergestellt werden kann. So ist etwa das in Abbildung 4 vor der Lehrerin auf dem Tisch liegende Textmaterial nicht lesbar, wie die Autoren selbst schreiben. Die Kontrolle der Einstellung des Kamerabildes ist aufgrund der Position auf Brusthöhe außer Kraft gesetzt. Auch ist zu fragen, ob die Entscheidung über die Dokumentation und den Zeitpunkt der Dokumentation der Materialien an die Lehrperson und ihre Interaktionen mit den Schüler\*innen gebunden werden soll. Hier stellt sich die Frage der methodischen Kontrolle der Selektion, welche Materialien/Produkte zu welchem Zeitpunkt wie videografisch dokumentiert resp. nicht dokumentiert werden. In unserem aktuellen, vom Schweizerischen Nationalfond geförderten Forschungsprojekt: „Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards“ (vgl. Wagner-Willi & Zahnd 2020; Papke 2021) gehen wir

im Teilprojekt 1<sup>3</sup> den Weg, sämtliche, im videografierten Unterricht erzeugten Produkte der Schüler\*innen, neben den schriftlichen Produkten der Lehrperson an der Tafel und Arbeits- oder Aufgabenblättern, zu dokumentieren – unter der Bedingung des Einverständnisses der Betroffenen. Dies, um die interaktiven Verhandlungen – auch der Schüler\*innen – mit Blick auf den Kontext der Aufgabenstellung und des Materials rekonstruieren zu können. Allerdings fehlt dabei immer noch der Prozess der Produkterstellung, den wir mithilfe des Videos und der auf Gruppentischen aufgezeichneten Audioaufnahmen nur in Teilen rekonstruieren können. Anders gehen hier partizipativ-ethnografische Projekte vor, die zu einem gewissen Grad die Auswahl, was wie aufgezeichnet werden soll, gezielt in die Hände der Forschungsteilnehmenden legen, wie z. B. im Teilprojekt 2 des o. g. Projektes, wo die Schüler\*innen mit Smartphones ausgestattet werden, mit denen sie ihre Materialien und Produkte fotografieren, filmen oder kommentieren können. Je nach Forschungsansatz und Erkenntnisinteresse wäre auch der systematische Einsatz einer auf die Materialien und Produkte im Unterricht fokussierenden Kamera (auch mithilfe einer flexiblen Handkamera) sinnvoll, welche die Einstellungsgrößen und Perspektiven hinsichtlich der materialen Erkennbarkeit anpassen könnte.

## **2 Videografische Daten in ihrem Verhältnis zum konjunktiven Wissen und Handeln**

Mit Blick auf den Habitus streichen die Autoren die Besonderheit der Körperkamera gegenüber einer Kopfkamera heraus: „Ohne der Kopfkamera einen kognitivistischen oder intentionalistischen *Bias* zuzuschreiben (...), scheint doch der KK eine Passung zu praxeologischer Forschung zuzukommen, denn über sie wird die Körperlichkeit der Praxis, der Habitus i. S. Bourdieus und die Performanz besonders betont“. Diese Differenzsetzung zwischen Kopf und Körper wird im Weiteren durch die Differenzierung zwischen Körper und Leib zugespitzt. Dabei wird eine besondere Nähe des vom Kopf abgehobenen Körpers resp. des späterhin unter Bezugnahme auf die Phänomenologie (u. a. Böhle & Porschen 2011) als „Wahrnehmungsmöglichkeit jenseits der fünf Sinne“ gefassten „erlebenden und/oder erleidenden“ Leibes zum Habitus, und damit zu der als „performatives Wissen“ bezeichneten Ebene, betont. In seiner Differenzierung der verschiedenen Ebenen korporierter Praktiken unterscheidet Bohnsack (2009, S. 145 ff.) auf vorikonografischer Ebene die Gebärden, wie z. B. das Beugen des Rumpfes, von operativen Handlungen, welche aus mehreren Gebärden bestehen, z. B. das Sich-Hinsetzen. Träger der Gebärden können dabei Kopf, Rumpf, Extremitäten oder die Mimik sein. Das performative resp. konjunktive Wissen kann i. S. der Dokumentarischen Methode

---

3 Katharina Papke ist als Doktorandin wesentlich am Teilprojekt 1 beteiligt.

entlang *aller* körperlichen Träger der Gebärden rekonstruiert werden. Dass einer auf Brusthöhe angelegten Körperkamera eine größere Passung zu praxeologischer Forschung zukommt als die Aufnahmen einer überwiegend statischen, von den Forschenden bedienten Kamera (vgl. hierzu exemplarisch die Rekonstruktionen von Körperbewegungen von Amelie Klambeck 2007) oder einer am Kopf befestigten Kamera, welche – indirekt, s. u. – neben der Körper-Raubewegung auch die Bewegungen des Kopfes aufzeichnet, ist an sich nicht plausibel. Die Autoren stellen in Bezug auf „die Bildproduktion durch die LP (Lehrpersonen, Anm. d. V.)“, die Frage, „[w]elche Art des habitualisierten Handelns“ vorliegt, und gehen von der Annahme aus, dass die Körperkamera „dazu beitragen kann, den Habitus bzw. Orientierungsrahmen der LP und damit auch Aspekte von Leiblichkeit zu rekonstruieren“. Doch was gelangt eigentlich in den Blick der Körperkamera? In den Abbildungen sind es in erster Linie die Umgebung des aufzeichnenden Körpers und die in das Blickfeld der Kamera gelangenden Personen. Aufgezeichnet werden zudem – in origineller Perspektivität – die räumlichen Nähe-Distanz-Relationen der Lehrperson zu den Schüler\*innen und zu den vor ihr befindlichen Dingen. Die Körperbewegungen der Lehrperson kommen – mit Ausnahme von potenziell hineinragenden Extremitäten – nicht selbst in den Blick, sondern vermittelt über den Wechsel der Perspektive und des Bildausschnitts des bewegten Kamerabildes. Wenn die von Grein und Tesch aufgegriffene phänomenologische These zutrifft, dass sich der Leib im Unterschied zum gestaltbaren Körper der „empirischen Erfassung“ entzieht, dann *kann* dieser mit keiner Videokamera, auch nicht mit einer Körperkamera, erfasst werden. Dabei ist interessant, dass in Kap. 4.2 zur Rekonstruktion dessen, was als leibliche Reaktion auf das Anlegen der Körperkamera rekonstruiert wird – das Zurückzucken des „Körper-Leib[s]“ – Fotogramme der Videoaufzeichnung der statischen Kamera herangezogen werden.

Dort jedoch, wo die Arme ins Kamerabild hineinragen, wie in Abbildung 4, kommt das Hantieren der mit der Körperkamera ausgestatteten Person mit Dingen in den Blick. Hier, wie auch in Situationen, wo die mit der Körperkamera ausgestattete Person eine räumliche Nähe zu den vor ihr befindlichen Personen einnimmt und diese ins Kamerabild kommen, kann die Körperkamera videografieren, „auf welche Weise sich die Menschen und die Dinge in Situationen verbinden“ (Asbrand & Martens 2018, S. 125) – wodurch dieser habitualisierte Umgang mit den Dingen wiederum rekonstruierbar wird. Neben der oben angesprochenen Aufzeichnung der Nähe-Distanz-Relationen der mit der Körperkamera ausgestatteten Person zu den von ihr abgebildeten Personen, liegt m. E. in der Nah-Sicht auf das Handlungsgeschehen das größte Potenzial des Einsatzes einer Körperkamera, wengleich die interaktive Bezogenheit von Blickwechsel, Gesten und Mimik ausgeblendet bleibt und auch die Kameraperspektive auf Brusthöhe diese beim Gegenüber nur ausschnittsweise aufzuzeichnen vermag. Entsprechend wäre ein solcher Einsatz, wie auch die



Position am Körper, gemäß den oben ausgeführten Überlegungen und entsprechend dem Erkenntnisinteresse durch die Klärung, was durch wen und wie in den Blick gelangen soll, methodisch zu kontrollieren.

### 3 Die Konstruktion der Forschungssituation

Die Autoren führen aus, dass bei der Körperkamera unklar ist, „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“. In der Tat verschwimmen bei der Körperkamera die Grenzen auch in einer Forschungssituation insofern, als die mit ihr ausgestattete Forschungsteilnehmende einerseits durch ihre Körper-Raubewegungen zwar zur abbildenden Bildproduzent\*in wird, die das, was ins Blickfeld der Kamera kommt, mit herstellt, die sich jedoch im Akt des Videografierens nicht vergegenwärtigen kann, was ihre Körper-Bewegung genau ins Bild der Kamera holt und dass durch die Position am Körper die Möglichkeit der Selektion und Korrektur eingeschränkt ist. Ihre *Gestaltungsleistungen* an der Videografie entsprechen insofern denjenigen der Forschungsteilnehmenden, die keine Körperkamera tragen: Es ist ihr unterrichtliches Handeln und Interagieren als Forschungsteilnehmende. Sie wird zur ‚abgebildeten‘ Bildproduzent\*in, indem Aspekte ihres Handelns rekonstruierbar werden – vermittelt über die Bewegung der Bilder, den Wechsel der Perspektiven resp. der Bildausschnitte der Kamera, die in den Kamerablick geratenden Arme, Gegenstände und Personen sowie über die Tonspur der Videoaufnahme. Demgegenüber haben die Forschenden zentrale Selektionsentscheidungen vorgenommen, nämlich die Kopplung der audiovisuellen Aufnahmen einer auf Brusthöhe angelegten Körperkamera an die Körperbewegungen ausgewählter Personen, hier der Lehrperson. Wenngleich das Was der videografischen Aufzeichnung dabei nur eingeschränkt kontrollierbar ist, so ist es doch das Wie, der Modus der Aufnahmen, einschließlich der gewählten Kameraeinstellung und Perspektivität, der von den Forschenden präfiguriert wird. Dazu zählt auch die Festlegung der Körperstelle, an der die Kamera angebracht werden soll und die Auswahl des „Geschirrs“.

Im Beitrag wird die Frage gestellt, ob in Bezug auf das Arrangement der Körperkamera, das an das „Geschirr von Pferden oder Schlittenhunden“ erinnert, in Anbetracht der unterrichtlichen Situation, in der die Lehrperson „in gewissem Sinne vorgeführt“ wird, „Grenzen des Zumutbaren überschritten“ werden. Die Autoren machen im Beitrag die Situation des Anlegens des „Geschirrs“ der Körperkamera sehr transparent und präsentieren eine insgesamt nachvollziehbare komparative Analyse der Verhandlung dieser Situation durch zwei betroffene Lehrpersonen, welche sie in Relation zu den herausgearbeiteten unterrichtlichen Orientierungen setzen. Dass hier fallinterne Homo-

logien sichtbar werden, ist verständlich, zumal die Situation neben der Forschungssituation immer noch eine unterrichtliche Situation in Anwesenheit der Schüler\*innen darstellt, die denn auch – neben den Forschenden – Adressat\*innen der sprachlichen Äußerungen sind. Dabei wird deutlich, dass das Anlegen der Körperkamera einer Art ethnomethodologischem Krisenexperiment (vgl. Garfinkel 1980) gleichkommt. Denn offensichtlich werden mit diesem die inkorporierten Handlungsroutrinen, die den Forschungsteilnehmenden im Rahmen des Unterrichts selbstverständlich und eigen sind, gebrochen. Wie die Autoren bemerken, ist beiden Fällen die negative Evaluation in unmittelbarer Reaktion auf die ihnen zum Anlegen übergebene Kamera gemeinsam. Zudem stellen beide einen Vergleich mit anderen Kleidungsstücken her: ein „Badeanzug“ und ein „Ganzkörper(BH??)“. Auch wenn in letzterer Transkription nicht gesichert ist, dass von einem BH die Rede ist, verweist doch die Äußerung „was machen die, die mega die Oberweite haben?“ auf die weibliche Brust, die von dem Tragen des „Geschirrs“ – je nach Größe mehr oder weniger einengend – betroffen ist. Etwas dezenter verweist auch hierauf der Vergleich der anderen Lehrperson, die im Anschluss an ihre Bemerkung: „das ist unangenehm“, den lachenden Schüler\*innen erläutert: „das ist wie so ein enger Badeanzug“. Das unangenehme Gefühl wird also im Zusammenhang mit einem von dem Arrangement der Körperkamera betroffenen weiblichen Körperteil artikuliert. Wenngleich der Umgang mit der Forschungssituation generell auch als weitere Datenquelle zur Rekonstruktion des Orientierungsrahmens genutzt werden kann und die Betroffenen entsprechend unterschiedlich mit dem Forschungsarrangement umgehen, so ist doch in Bezug auf die Körperkamera die Einschätzung der Autoren sehr nachvollziehbar, dass sie in beiden Fällen als „Zumutung“ erlebt wird. Dabei verweisen die an die Schüler\*innen gerichteten Äußerungen resp. die Interpretation der Autoren auch darauf, dass dieses Erleben, neben der körperlichen Erfahrung des Eingeengt- oder gar Diszipliniert-werdens als Forschungssubjekt, sich auch auf das damit verbundene klassen-öffentliche Vorgeführtwerden bezieht. Die ethische Verantwortung des Forschens, auf welche zurecht im Beitrag verwiesen wird, ist m. E. dabei höher zu gewichten als die Erkenntnispotenziale eines solchermaßen auf den „Leib“ gerichteten und Abwehr hervorrufenden Forschungszugangs.

## 4 Fazit

Matthias Grein und Bernd Tesch machen zu Recht auf Lücken in der videografischen Erhebung von Unterricht im Rahmen praxeologisch-wissenschaftlicher Forschung aufmerksam. Dazu zählen insbesondere die mit statischen Videokameraperspektiven verbundenen Einschränkungen der Dokumentation gebrauchter Materialien und Produkte im Herstellungsprozess wie auch der Aufzeichnung der körperlich-räumlichen Bewegungen der abgebildeten Ak-

teur\*innen des Unterrichtsgeschehens, gerade in offeneren Unterrichtsformen. Entsprechend regt der Beitrag zum Nachdenken und zur Weiterentwicklung videografischer Strategien der Aufzeichnung des Unterrichts an. Die Reaktionen der Forschungsteilnehmenden auf das sie körperlich einengende Equipment der Forschung werden nachvollziehbar als „Zumutungen“ rekonstruiert. Dieser Spur der Reaktion auf das technische Arrangement in videografischen Projekten der Unterrichtsforschung könnte systematischer als bisher – im Sinne einer methodologisch übergreifenden Studie – auch mit Blick auf jene Projekte nachgegangen werden, die mit statischen Kameraperspektiven arbeiten und z. B. zur Verbesserung der Tonqualität kleine Funk- bzw. Lavaliermikrofone (bei den Lehrpersonen) oder Audioaufnahmegeräte (an Gruppentischen) einsetzen.

Die Anwendung des gewählten Erhebungsinstrumentes der Körperkamera wird dabei transparent beschrieben und z. T. methodisch reflektiert, wenn gleich einige Kriterien für die spezifische Selektion (Personenauswahl, Auswahl der Körperstelle, gewählte technische Ausrüstung, Einstellungsgrößen der Kamera) unklar bleiben. Die mit der Position am Körper verbundenen mobilen Verschiebungen und Verfremdungen der Bildausschnitte und Perspektiven geben originelle visuelle Eindrücke des zugleich aus statischen Kameraperspektiven aufgezeichneten Unterrichts wieder und spiegeln die Standortgebundenheit videografischer Forschung. Allerdings bleibt offen, was der Erkenntnisgewinn der solchermaßen erzeugten Verschiebungen körperlich-räumlicher Relationen darstellt. In Bezug auf die aufgeworfene Körper-Leib-Diskussion stellt sich die Frage der Tragfähigkeit entsprechend angeführter phänomenologischer Konzepte. Hier erscheint die Differenzierung zwischen der performativen, impliziten resp. konjunktiven Dimension und der expliziten, reflexiven Dimension für die Rekonstruktion körperlicher interaktiver Praxis (Gesten, mimische Äußerungen, Bewegungen, Positionierung...) im unterrichtlichen Geschehen ertragreicher.

## Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baltruschat, A. (2015). Unterricht als videografische Konstruktion. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 267–292). Opladen: Barbara Budrich
- Böhle, F., & Porschen, S. (2011). Körperwissen und leibliche Erkenntnis. In R. Keller, & M. Meuser (Hrsg.), *Körperwissen* (S. 53-67) Wiesbaden: Springer.

- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Corsten, M., Pierburg M., & Wolff, D. (2020). Einleitung. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte, & S. Zourelidis (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 9–16). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dinkelaker, Jörg (2010). Simultane Sequenzialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen. In M. Corsten, M. Krug, & C. Moritz (Hrsg.), *Videoanalyse praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 91–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 131–152). Opladen: Barbara Budrich.
- Garfinkel, H. (1980). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 189–262). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jackson, P. W. (1966). The Student's World. *The Elementary School Journal* 66, S. 345–357.
- Klambeck, A. (2007). «Das hysterische Theater unter der Lupe». Klinische Zeichen psychogener Gangstörungen. Wege der dokumentarischen Rekonstruktion von Körperbewegungen auf der Grundlage von Videografien. Göttingen: V&R unipress.
- Papke, K. (2021). Organisierte Inklusion? Kurzbeschreibung des Promotionsprojektes. <https://bildungswissenschaften.unibas.ch/de/doktoratsstudium/dissertationen/katharina-papke/> Zugegriffen: 11. Oktober 2021.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung* 5, H. 1, S. 49–66.
- Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Inklusion online* 4/2012. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32> Zugegriffen: 06. Oktober 2021.
- Wagner-Willi, M., & Zahnd, R. (2020). SNF-Studie „Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts“. <https://p3.snf.ch/Project-188805> Zugegriffen: 06. Oktober 2021.