

Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi

Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung Einleitung in den Themenschwerpunkt

Seit Mitte der 1990er Jahre wird Differenz in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft verstärkt diskutiert. Dass die Thematik an Relevanz gewonnen hat, führen Mecheril und Plöber (2009, S. 194) auf zwei Entwicklungen zurück: Zum einen wird Pluralität im Zusammenhang mit den, Differenzen bejahenden, post-modernen Perspektiven diskutiert. Zum anderen wird Differenz von erziehungswissenschaftlichen Diskursen als zentrale Bezugsgröße des jeweiligen pädagogischen Feldes aufgegriffen; hierzu zählen v.a. jene um Geschlecht, Migration und (dis)ability (ebd., S. 194–197). Die Auseinandersetzung erfolgt entlang unterschiedlicher theoretischer Bezüge, zu denen Anerkennungstheorien (vgl. z.B. Stojanov 2007), sozial-konstruktivistische Konzepte und dekonstruktivistische zu zählen sind (vgl. z.B. Budde 2014; Wrana 2014). Differenzen werden innerhalb dieser Diskurse in ihrem komplexen Wechselspiel von Differenzzuschreibung, Reifizierung und Identität bearbeitet.

Seit der Jahrtausendwende werden Differenzen im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs auch entlang des Begriffs der Heterogenität verhandelt, insbesondere in der Schulpädagogik (vgl. Budde 2012). Wie Differenzen auch, wird Heterogenität in Relation zu Ungleichheit konzeptualisiert. Heterogenität wird dabei als Begrifflichkeit diskutiert, die eine positive Konnotation erkennen lässt. Demgegenüber wird für den Begriff der Differenz die Reifizierungsproblematik geltend gemacht (Walgenbach 2014, S. 35). Walgenbach (ebd., S. 22) führt aus, dass Heterogenität, vergleichbar wie es Mecheril und Plöber (2009, S. 194–195) für postmoderne Diskursstränge zu Differenz beschreiben, prinzipiell befürwortet wird. Allerdings bleibt damit offen, welche Heterogenitätsdimensionen wertgeschätzt und welche abgebaut werden sollen.

Die Auseinandersetzung um Differenz und Heterogenität hat auch vor dem Hintergrund der quantitativen standardisierten Forschung, wie sie z.B. den PISA-Studien zugrunde liegt (vgl. Baumert u.a. 2001), an Bedeutung gewonnen. So ist es deren Verdienst, die Reproduktion sozialer Ungleichheit im und durch das Schulsystem einer breiten Öffentlichkeit transparent gemacht zu haben. Inner-

halb dieses Diskurses wird v.a. auf sozial etablierte gesellschaftliche Differenzdimensionen, wie Geschlecht und sozio-ökonomische Situation der Familie, Bezug genommen, die in Relation zu erwarteten und messbaren ‚schulischen Kompetenzen‘ gesetzt werden. Heterogenität wird dabei als von außen an Schule und Unterricht herangetragen verstanden. Dem steht eine Diskurslinie gegenüber, die Differenz als in Schule und Unterricht selbst hervorgebracht betrachtet.

Heterogenität als „erziehungswissenschaftliche Leitkategorie“ (Schroeder 2007) stellt begrifflich auch den Versuch dar, die unterschiedlichen Ansätze, die sich mit einzelnen Differenzdimensionen auseinandersetzen, in ihrer Verbindung zu betrachten. Walgenbach (2014, S. 24–26) konstatiert allerdings, dass Heterogenität als Konzept, anders als beispielsweise Intersektionalität und Diversity, weder einen theoretischen Kern hat, auf den sich der Diskurs bezieht, noch jenseits normativer Implikationen diskutiert wird. Emmerich und Hormel (2013) kritisieren, dass unterrichtliche Binnendifferenzierung innerhalb des schulpädagogischen Diskurses wesentlich mit Rekurs auf gesellschaftliche Differenzkategorien, wie Geschlecht und/oder Migrationshintergrund, begründet wird, ohne allerdings ihren Zusammenhang mit den individuellen Lernvoraussetzungen zu klären. Damit, so Emmerich und Hormel (2013, S. 150), wird die Lösungsoption, der differenzierte Unterricht, zum eigentlichen Referenzpunkt für Heterogenität, der sich selbst legitimiert.

In historischer Sicht wird deutlich, dass innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, die an Differenz ausgerichtet sind, der Differenzbegriff zunächst den der Defizite abgelöst hat. Die „Ausländerpädagogik“ der 1960er Jahre ging beispielsweise zunächst von „Defiziten“ der SchülerInnen aus, die die deutsche Sprache, die Schulsprache, nicht in vergleichbarem Maße gebrauchen und anwenden können wie jene, für die Deutsch nicht nur Schul-, sondern auch Familiensprache ist. Gleiches findet sich in der Sonderpädagogik, auch sie hat „Defizite“ diagnostiziert. Gemeinsam ist beiden Strängen das sogenannte ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ (Bleidick/Rath/Schuck 1995, S. 256). Dahinter verbirgt sich die schuladministrative Notwendigkeit, SchülerInnen als defizitär zu etikettieren, um Ressourcen zu erhalten, die – spezifische – Bildungs- und Lernprozesse in Schule und Unterricht für die etikettierten Schülergruppen eröffnen bzw. erst ermöglichen sollen.

Über die gesellschaftlich etablierten sozialen Kategorien hinaus, wie Geschlecht, Migration, Behinderung und sozio-ökonomischer Status, ist in den letzten Jahren die Frage aufgeworfen worden, welche Differenzen für Lehrpersonen in ihrem Unterricht relevant sind (vgl. z.B. Sturm 2012) und ob es sich dabei um jene as-kriptiven Kategorien handelt, die gesellschaftlich etabliert sind (vgl. Emmerich/Hormel 2013), oder um andere. Empirische Untersuchungen in Schule und Unterricht fokussieren dabei zunehmend Leistung als Differenzkategorie, indem sie fragen, wie diese im Unterricht hergestellt und bearbeitet wird. Dabei wird Leistung nicht als Produkt von Lehr-Lernprozessen verstanden, sondern als soziales Konstrukt (vgl. z.B. Sturm 2012) bzw. als zentrale „schulische ‚Währung‘“ (Rabenstein u.a. 2013, S. 675, Herv. im Orig.) innerhalb pädagogischer Ordnungen. Den Studien, die dieser Frage nachgehen, liegt die Annahme zugrunde, dass Differenzen durch jegliche Handlungen erzeugt und hervorgebracht werden (vgl. Göhlich/Reh/Tervoores 2013, S. 640). Dies gilt folglich auch für schulische und unterrichtliche Praktiken.

Der Herausforderung der Erforschung dieser Praktiken stellen sich aktuell im schulischen und insbesondere im unterrichtlichen Feld wesentlich Ethnografien

(vgl. z.B. Budde 2014) und solche Studien, die sich im methodologischen Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie verorten (vgl. z.B. Martens/Petersen/Asbrand 2015). Dabei werden methodische Herangehensweisen gewählt, die über sprachliche Interaktionspraktiken im Unterricht hinausgehen und handlungspraktische Formen fokussieren. Dies steht im Kontext entsprechender methodologischer Entwicklungen:

So werden in der Schul- und Unterrichtsforschung seit den 1990er Jahren immer häufiger videografische Dokumente erhoben und ausgewertet. Zu nennen sind zum einen Studien hypothesenprüfender empirischer Bildungsforschung, die ihre Erkenntnisinteressen auf ‚Unterrichtsqualität‘ und ‚-wirkungen‘ richten. Diese fassen Differenz überwiegend als *different Merkmale* und *Ausprägungen* und verwenden Ratingverfahren, die auf teilweise hoch-normative Einschätzungen der Forschenden, z.B. in Bezug auf Aspekte der Fachdidaktik oder des sogenannten ‚Classroom Managements‘, beruhen (vgl. z.B. Helmke u.a. 2008; Reusser/Pauli/Waldis. 2010). Zum anderen wählen auch und gerade Projekte der *qualitativen* Schul- und Unterrichtsforschung seit geraumer Zeit videografische Zugänge zur Rekonstruktion der von ihnen fokussierten Phänomene und Sinnzusammenhänge. Dort, wo das Erkenntnisinteresse sich auf Differenzen richtet, werden diese nicht als etwas betrachtet, das ausschließlich von außen an die Schule herangetragen und mit dem ‚umzugehen‘ wäre, sondern als *sozial hergestellte* Phänomene, die in interaktiven Praktiken innerhalb von Bildungsorganisationen selbst (auch) hervorgebracht, bearbeitet bzw. (re)produziert werden. So sind u.a. Studien zur Herstellung pädagogischer Ordnungen in schulischen Handlungsfeldern (vgl. Reh u.a. 2015), zur Peerkultur (vgl. Tervoorren 2006) und zum Spannungsfeld zwischen dieser und der schulisch-unterrichtlichen Ordnung (vgl. Wagner-Willi 2005) entstanden wie auch Rekonstruktionen zur sozialen Herstellung fachbezogener Bildungsprozesse (vgl. Krummheuer 2003; Wulf u.a. 2007) und Formen ihrer Behinderung im Unterrichtsgeschehen (vgl. Sturm 2014). Nachdem die videobasierte qualitative Unterrichtsforschung, die den methodologischen Bezugspunkt dieses Schwerpunktheftes bildet, lange von Analyseverfahren dominiert war, die Sprache fokussierten (vgl. z.B. Abele 1993; Krummheuer/Naujok 1999; vgl. zur Kritik: Wagner-Willi 2005, S. 267–268; Kolbe u.a. 2008), zeichnet sich seit der Jahrtausendwende eine Hinwendung zum Performativen ab (vgl. Wulf/Zirfas 2007). Damit verbunden ist eine Forschungsperspektive, die nicht nur Sprache, sondern auch die Körperlichkeit und Materialität der fokussierten Situationen, ihre Einbettung in szenisch-räumliche Arrangements und die Art und Weise, das *Wie* ihres Vollzugs, also den *modus operandi* (Bohnsack 2007, S. 200f.) in den Blick nimmt. Die Stärkung einer Perspektive auf das Performative ist zugleich dem Bedeutungszuwachs visueller Methoden (vgl. z.B. Bohnsack 2009; Knoblauch u.a. 2012) und ethnografischer Strategien in den Sozialwissenschaften (vgl. z.B. Amann/Hirschauer 1997) zu verdanken.

Im methodologischen Diskurs ist verschiedentlich das Verhältnis von teilnehmender zur videogestützten Beobachtung bzw. die Relation von Ethnografie und Videografie debattiert worden (vgl. Knoblauch 2001; Breidenstein/Hirschauer 2002; Fritzsche/Wagner-Willi 2013). Einige VertreterInnen ethnografischer Unterrichtsforschung machen gegenüber der Videografie die Bedeutung der Anwesenheit im Feld und der „Dichten Beschreibung“ (Geertz 1983) geltend – und verzichten daher auf audio-visuelle Daten (z.B. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011; Budde 2014). Es stellt sich also die Frage, welches Erkenntnispotenzial der videografische Zugang für eine Unterrichtsforschung eröffnet, die das soziale Handeln ins

Zentrum stellt. In seinen Studien zum „Schülerjob“ formuliert Breidenstein (2006, S. 32) dieses Potenzial wie folgt:

„Die Videokamera macht Dimensionen körpersprachlichen Verhaltens der Beobachtung zugänglich, die sich dem ‚bloßen Auge‘ der teilnehmenden Beobachterin und der Versprachlichung in Beobachtungsprotokollen entziehen. Die wortlose Verständigung mit Blicken, das kommentierende Mienenspiel bis hin zur Konstellation der Körper am gemeinsamen Tisch – das sind elementare Bestandteile des Unterrichtsgeschehens, die erst mittels einer beobachtenden Kamera der Analyse zugänglich werden.“

Neben den nonverbalen Aspekten sozialen Handelns (Mimik, Gestik und Körperhaltung etc.) und dem Szenisch-Räumlichen (architektonische Gegebenheiten, Mobiliar, Positionierungen in Relation zu anderen Körpern und Gegenständen) kommt dem Gebrauch von Requisiten bzw. „Dingen“ eine besondere Bedeutung im Unterrichtsgeschehen zu (vgl. Asbrand/Martens/Petersen 2013). Die sprachlichen Äußerungen selbst sind performativ und eng mit nonverbalen Ausdrucksformen verbunden, etwa durch simultane Gesten und Blickkontakte oder körperliche Ausrichtung auf die Zuhörenden. Je nach Kontext stehen sie in einer spezifischen Relation zu diesen, d. h. sie können durch die begleitende Gestik in ihrem Sinngehalt gestützt, intensiviert oder gebrochen werden (vgl. Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015a, S. 26–28). Diese *Simultaneität* der Interaktions- und Handlungsabläufe ist zugleich verwoben mit ihrer *Sequenzialität* und stellt sich gerade im Unterricht, wo sich häufig vielfältige Interaktionen und Handlungen zugleich entfalten, als besonders komplex dar (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 269–274; Dinkelaker 2010). Eine solche Komplexität wiederum ist durch die videografische Aufzeichnung eher einer genauen Analyse zugänglich als durch Teilnehmende Beobachtung. Zwar geht mit der Videografie eine Ausschnitthaftigkeit bzw. eine visuelle und audioteknische Komplexitätsreduktion und Perspektivität einher – die es jeweils methodisch zu reflektieren und an das spezifische Erkenntnisinteresse anzupassen gilt (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 254–258; Bohnsack 2009, S. 156–158). Doch aufgrund der mit der Reproduzierbarkeit der Daten verbundenen Möglichkeit, diese wiederholt anzuschauen, bietet die Videografie das Potenzial, sich der Komplexität des Unterrichtsgeschehens in Form einer Mikroanalyse anzunähern (vgl. Kendon 1990, S. 43; Erickson 1992, S. 209). Die Mikroanalyse der Art und Weise, wie sich Interaktionen und Handlungen sprachlich *und* körperlich vollziehen, eröffnet einen Zugang zum *modus operandi*, zum *Habitus* der AkteurInnen im Unterrichtsgeschehen. Zudem wird es möglich, Differenz im Sinne divergierender *Habitus* und Handlungsorientierungen im Unterrichtsgeschehen, welche sich gerade auch in den korporierten Praktiken dokumentieren (während sie häufig ihrer verbalen Artikulation entzogen sind), durch feinanalytische Rekonstruktionen herauszuarbeiten (Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015a, S. 16–21).

In den letzten Jahren sind verschiedene Verfahrensweisen innerhalb der qualitativen videobasierten Unterrichtsforschung im Kontext unterschiedlicher Methodologien entwickelt bzw. verfeinert worden (vgl. Krummheuer/Naujok 1999; Mohn 2011; Jehle/Schluß 2013; Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015b; Reh u.a. 2015). Diese Ansätze unterscheiden sich entsprechend ihrer methodologischen und grundagentheoretischen Verortung sowohl entlang der gewählten Methodik als auch des theoretischen Bezugsrahmens bei der Konzeptualisierung der videografierten Praxis. Die Beiträge in diesem Themenschwerpunkt zeigen hier unterschiedliche begrifflich-theoretische Einbettungen:

So knüpfen Nadine Rose und Anna Gerkmann an theoretische Überlegungen von Schatzki (2002) und Reckwitz (2003) an und beziehen sich wesentlich auf ein prozesshaftes Verständnis des Sozialen als in Verflechtungen „sozialer Praktiken“ fundiert. Die einzelnen Praktiken können verbaler und handlungspraktischer Art sein und beruhen auf implizitem praktischen Wissen. Sie sind als Verhaltensroutinen inkorporiert und auf intersubjektive Anschlussfähigkeit und Legitimität, und damit sozial normativ ausgerichtet. Bettina Fritzsche setzt an diese praxistheoretischen Überlegungen an und verbindet sie mit der von Butler (2012) entwickelten poststrukturalistischen Anerkennungstheorie. Einen besonderen Stellenwert erhält hierbei der Normbegriff Butlers, der auf den Zusammenhang von Praktiken und sozialen Ordnungen bezogen wird. Das bedeutet, dass der analytische Blick auf die Rahmung sozialer Praktiken durch Normen der Anerkennung gerichtet wird.

Demgegenüber rekurriert der Beitrag von Matthias Martens ebenso wie der von Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi auf ein praxeologisch-wissenssoziologisches Konzept des Sozialen, mit dem sich ein Begriff von *Praxis* verbindet, der in seinen Relationen zu verschiedenen Ebenen des Wissens betrachtet wird (vgl. Bohnsack 2010, S. 188–192). Im Fokus steht hierbei die Ebene des impliziten, in sozialen Erfahrungen fundierten praktischen oder habituellen Wissens, von der die Ebene des expliziten bzw. reflexiven Wissens unterschieden wird. In diesem Verständnis ist die körperlich und sprachlich vermittelte Praxis in mehrdimensionalen Erfahrungsräumen verankert und durch Orientierungsrahmen strukturiert, deren Genese in konjunktiven Erfahrungen und der gemeinsamen Praxis sozialer Milieus selbst liegen (ebd.).

Zu den Beiträgen im Einzelnen

Bettina Fritzsche untersucht den Zusammenhang schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung mit – diese rahmenden – Normen der Anerkennung und legt hier einen ethnografisch kulturvergleichenden Fokus auf pädagogische Beziehungen an einer Berliner und einer Londoner Grundschule. Sie analysiert hierbei inkludierende bzw. exkludierende Effekte aufgerufener Normen im Horizont der Anerkennungstheorie von Butler (2012). Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode rekonstruiert sie thematisch vergleichbare Videosequenzen, in denen Verletzbarkeit einzelner Schülerinnen im Kontext von Konfliktsituationen der Pause zu Beginn des folgenden Unterrichts verhandelt wird. Mit ihrer Interpretation der verbalen und nonverbalen Ebene der interaktiven Praktiken der jeweils Beteiligten zeigt Fritzsche, wie bei der Verhandlung des Verhaltens Einzelner Differenzen zwischen peerkulturellen und institutionellen Normen der Organisation Schule und des Unterrichts – in London und Berlin je unterschiedlich – bearbeitet werden. Zudem macht die Autorin die komplexe Verwobenheit von Inklusions- und Exklusionsprozessen in Praktiken der Differenzbearbeitung deutlich, wie sie durch die Weise der Verhandlung von Verletzbarkeit im Klassenkollektiv und die Konstitution „besonderer Schüler_innen“ hervorgebracht werden.

Mit ebenfalls praktiken- und anerkennungstheoretischer Fundierung (Schatzki 2002; Butler 2012) gehen Nadine Rose und Anna Gerkmann in Bezug auf reformorientierte Sekundarschulen der Frage nach, wie und mit welchen Adressie-

rungspraktiken sich Differenzierungen unter SchülerInnen innerhalb des Unterrichts vollziehen und welche Normen mit diesen Praktiken implizit und explizit verknüpft werden. Dieses Erkenntnisinteresse verfolgen die Autorinnen mit Hilfe eines Verfahrens, das eine an der Objektiven Hermeneutik orientierte Sequenzanalyse „Szenischer Beschreibungen“ interpretativ verdichtet und Strukturmuster analysierter Interaktionen mit solchen weiterer Sequenzen kontrastiert. Rose und Gerkmann vergleichen je zwei Videosequenzen aus Gruppenarbeitsphasen im Projektunterricht zweier sechster Klassen und arbeiten heraus, wie SchülerInnen Leistungsdifferenzen implizit und explizit verhandeln, insbesondere auch auf dem Wege der Rekonstruktion von Positionierungen und Adressierungen bzw. der impliziten Rollen- und Aufgabenzuweisungen. Dabei zeigen die Autorinnen auch den Zusammenhang mit der Rahmung der Situation als eine solche der Leistungserbringung auf.

Matthias Martens legt in seinem Beitrag den Fokus auf Differenzkonstruktionen im individualisierten Unterricht der Sekundarstufe und Passungsverhältnisse, denen er in Bezug auf den habituellen Umgang mit dem Spannungsverhältnis unterrichtlicher Differenzbearbeitung und ihrer Erzeugung nachgeht. Vor dem Hintergrund des aktuellen schulpädagogischen Diskurses zu Differenz und Differenzierung bearbeitet er das Erkenntnisinteresse anhand eines, dem Anspruch nach, individualisierenden Unterricht, einer 8. Klasse in Deutschland. Die empirische Rekonstruktion erfolgt mittels dokumentarischer Interaktionsanalyse des Unterrichts, die die dokumentarische Gesprächsanalyse mit Prinzipien der Analyse von Körperlichkeit und Materialität von Interaktionen verbindet. Die Analysen zeigen, dass Differenzbearbeitung und -erzeugung als Ko-Konstruktionen der Beteiligten und unter Bedingungen der Selbstreferenzialität habitueller Strukturen sowie wechselseitiger Intransparenz erfolgen. Die rekonstruierten Spannungsverhältnisse zwischen der Erzeugung und Bearbeitung von Differenz – so das Fazit – sind in der komplexen unterrichtlichen Struktur zu verorten und gehen als solche über die Rationalität der einzelnen AkteurInnen hinaus.

Der Beitrag von Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi folgt dem Erkenntnisinteresse, die Konstruktion und Bearbeitung von ‚Leistungsdifferenzen‘ im Fachunterricht Deutsch der Sekundarstufe herauszuarbeiten. Diesem Interesse gehen die Autorinnen auf der Grundlage einer unterrichtlichen Videoszene nach, die in einer inklusiven, nicht-gymnasialen Schulform der deutschsprachigen Schweiz erhoben wurde. Mit dem methodischen Vorgehen der Fotogramm- und Sequenzanalyse der dokumentarischen Interpretation werden Prozesse der Inklusion und der Exklusion spezifischer Schülergruppen im unterrichtlichen Geschehen rekonstruiert. Leistungsdifferenzen werden insbesondere mit der Unterscheidung von SchülerInnen als besonders leistungsstarke/-schwache konstruiert und bearbeitet sowie individuell zugeschrieben. Die Lehrpersonen und die SchülerInnen bringen diese Unterscheidung performativ hervor. Die kooperative Praxis der Schulischen Heilpädagogin, die ‚leistungsschwache‘ SchülerInnen adressiert, ergänzt komplementär die Praxis der Deutschlehrerin, die sich für das Fortkommen des von ihr initiierten Unterrichtsgeschehens verantwortlich zeigt.

Literatur

- Abele, A. (1993): Schülersprache – Lehrersprache. Zwei Fallstudien aus dem Mathematikunterricht. In: Ulrich, W./Buck, P. (Hrsg.): Video in Forschung und Lehre. Weinheim, S. 228–250.
- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Amann, K./Hirschauer, S. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung sozialer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Asbrand, B./Martens, M./Petersen, D. (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Nohl, A.-M./Wulf, C. (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 2, S. 171–188. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-013-0413-1>
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bleidick, U./Rath, W./Schuck, K. D. (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., H. 2, S. 247–264.
- Bohnsack, R. (2007): Performativität, Performanz und Dokumentarische Methode. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 200–212.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills, MI.
- Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2015a): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto, S. 11–41.
- Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015b): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2. Auflage Opladen/Berlin/Toronto.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S. (2002): „Endlich fokussiert? Weder ‚Ethno‘ noch ‚Graphie‘. Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag Fokussierte Ethnographie“. In: Sozialer Sinn, 3. Jg., H. 1, S. 125–128.
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 13. Jg., H. 2, Art. 16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs-1202160> (21. Juli 2015)
- Budde, J. (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, S. 133–148.
- Butler, J. (2012): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.
- Dinkelaker, J. (2010): Simultane Sequenzialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen. In: M. Corsten/M. Krug/C. Moritz (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden, S. 91–117.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.

- Erickson, F. (1992): *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. In: LeCompte, M. D./Millroy, W. L./Preissle J. (Hrsg.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo/Toronto, S. 201–225.
- Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2013): *Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive*. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 268–283.
- Geertz, C. (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.
- Göhlich, M./Reh, S./Tervooren, A. (2013): *Ethnographie der Differenz*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 639–643.
- Helmke, T./Helmke, A./Schrader, F.-W./Wagner, W./Nold, G./Schröder, K. (2008): *Die Videostudie des Englischunterrichts*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel, S. 345–363.
- Jehle, M./Schluß, H. (2013): *Videodokumentationen von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung*. In: Schluß, H./Jehle, M. (Hrsg.): *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden, S. 19–66. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-02500-7_1
- Kendon, A. (1990): *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge/New York/Melbourne.
- Knoblauch, H. (2001): *Fokussierte Ethnographie*. In: *Sozialer Sinn*, 2. Jg., H. 1, S. 83–122.
- Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (2012): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. 3. Auflage Frankfurt a.M./Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): *Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11. Jg., H. 1, S. 125–143.
- Krummheuer, G. (2003): *Wie wird Mathematiklernen im Unterricht der Grundschule zu ermöglichen versucht? – Strukturen des Argumentierens in alltäglichen Situationen des Mathematikunterrichts der Grundschule*. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 24. Jg., H. 2, S. 122–138. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03338973>
- Krummheuer, G./Naujok, N. (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Wiesbaden.
- Martens, M./Petersen, D./Asbrand, B. (2015): *Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien*. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. Opladen/Farmington Hills, S. 179–206.
- Mecheril, P./Plößer, M. (2009): *Differenz*. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horchler, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 194–208.
- Mohn, B. E. (2011): *Methodologie des forschenden Blicks: Die vier Spielarten des Dokumentierens*. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren*. München/Weinheim, S. 79–88.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.-S. (2013): *Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.
- Reckwitz, A. (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden.
- Reusser, K./Pauli, C./Waldis, M. (Hrsg.) (2010): *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster/New York/München/Berlin.
- Schatzki, T. R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Philadelphia.

- Schroeder, J. (2007): Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt a.M., S. 33–55.
- Stojanov, K. M. (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: M. Wimmer/R. Reichenbach/L. Pongratz (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 29–48.
- Sturm, T. (2012): Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. Inklusion online, 2012, H. 1–2, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143> (21. Juli 2015)
- Sturm, T. (2014): Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In: R. Bohnsack/B. Fritzsche/M. Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen/Berlin/Toronto, S. 153–178.
- Tervooren, A. (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim/München.
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, H. C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität- Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, S. 19–44.
- Wrana, D. (2014): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der post-strukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzierung. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, S. 79–96.
- Wulf, C./Althans, B./Blaschke, G./Ferlin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Jugend, Medien und Familie. Wiesbaden.
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Weinheim/Basel.
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschulen. Wiesbaden.