

Irene Leser

Umgang mit dem Zirkel

Methodologische Grundannahmen und methodische Verfahrensweisen der pädagogisch-phenomenologischen Videographie (ppV) und Videointeraktionsanalyse (VIA) im Vergleich

Dealing with the compass

A comparison of the methodological assumptions and methodical procedures of pedagogical-phenomenological videography (ppV) and video interaction analysis (VIA)

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt am Beispiel einer einzigen Sequenz eines Unterrichtsvideos aus dem Fallarchiv HILDE zwei Analyseverfahren in ihrem wissenschaftstheoretischen Verständnis und der jeweils genutzten Analyseschritte gegenüber. Ziel ist es, durch die Gegenüberstellung der Method(ologi)en eine Diskussion über die jeweiligen Herangehensweisen zu etablieren und zur stärkeren method(olog)ischen Reflexion von Erkenntniswegen interpretativer Sozialforschung anzuregen.

Stichworte: Method(ologi)e, Unterricht, Sequenz, Phänomen, Typenbildung

Abstract

Using the example of a single sequence of a teaching video from the case archive HILDE, this article compares two analytical methods with respect to their understanding of the theory of science and their analytical steps. The aim is to establish a discussion of the respective perspectives of the different approaches by contrasting both method/methodology and to encourage a stronger methodological reflection of knowledge acquisition in interpretative social research

Keywords: method/methodology, instruction/teaching, sequence, phenomenon, typification

1 Einleitung

Lange Zeit galt in der qualitativen Sozialforschung „[d]ie Welt als Text“ (Kramer/Garz 1994). Elaborierte Verfahren bedienten sich der Methoden der Beobachtung oder Interviews, überführten die erhobenen Daten in Texte und analysierten sie entsprechend ihrer Erkenntnisziele. Spätestens seit Ende des 20. Jahrhunderts lässt sich eine Verschiebung im analytischen Zugriff auf die soziale Welt erkennen. In Folge des *Visual Turns*, der sich im angloamerikanischen Raum bereits seit den 1970er Jahren abzeichnete (vgl. u.a. Erickson 2011) und im deutschsprachigen Raum v.a. in den letzten 25 Jahren etablierte, kann man in der quali-

tativen Sozialforschung mittlerweile von einem regelrechten Boom im Einsatz von Video- und Filmdaten sprechen. Bilder, Videos, Filme und andere bewegte Audio-Visualitäten erhalten „Einzug in die Wissenschaftswelt und krepeln bewährte qualitative Forschungstraditionen gehörig um“ (Moritz 2018a, S. 4).

Nicht mehr (nur) der Text, das gesprochene Wort stehen im Mittelpunkt der Analysen, auch das Visuelle, d.h. die Bewegungen, Mimiken, Gestiken, die räumlichen Verhältnisse und genutzten Materialien können zum Gegenstand qualitativer Sozialforschung werden (vgl. Reh 2012, S. 154ff; Hietzge 2018b, S. 11). Das per Videokamera Aufgezeichnete kann als multimodales Interaktionsgeschehen betrachtet werden, das – will man dem Aufgezeichneten gerecht werden – mehr als der Analyse der Sprache bedarf. Vor diesem Hintergrund hat sich in den letzten zirka 25 Jahren eine recht große Bandbreite an Forschungsmethod(ologi)en mit der Frage der Auswertungsmöglichkeit von visuellen Daten befasst. „Mittlerweile [...] sind [...] visuelle Daten fester Gegenstand methodisch-methodologischer Diskurse“ (Mey/Dietrich 2016, Abs. 6). Je nach gewähltem Zugang werden in der Analyse recht unterschiedliche Ergebnisse erzielt (vgl. hierzu die Sammelbände von Hietzge 2018a sowie Knapp/Schneider 2019, in denen mittels unterschiedlicher methodischer Zugänge jeweils ein und dasselbe Video interpretiert wurden). Daher lässt sich fragen, welche Erkenntnisse erzielt werden, wenn audio-visuelle Daten mit Hilfe unterschiedlicher method(olog)ischer Zugänge analysiert werden.

Um dieser Frage nachzugehen, wird anhand einer einzigen Videosequenz exemplarisch veranschaulicht, wie audio-visuelle Daten aus zwei unterschiedlichen method(olog)ischen Perspektiven interpretiert werden. Selbstverständlich wird – darüber ist sich die Autorin durchaus bewusst – mit diesem auf Method(ologi)en blickenden Zugang der eigentliche Forschungsprozess auf den Kopf gestellt. Denn in der Regel wird qualitative Forschung nicht im Sinne eines Vergleichs verschiedener Auswertungsmethod(ologi)en betrieben, sondern zur Beantwortung einer (zumindest ungefähren) Frage, eines (ungefähren) Forschungsinteresses an alltagsweltlichen Zusammenhängen. Der Forschungsprozess beginnt also idealtypisch zunächst mit einer Vorannahme oder Frage, vor deren Hintergrund bestimmte, zur Fragestellung passende Erhebungs- und Auswertungsmethoden gewählt werden, Daten erhoben, analysiert und verallgemeinert werden (vgl. u.a. Flick 2011). Ziel dieses Beitrags ist es nun aber gerade, zu reflektieren, welche Schwerpunkte verschiedene Analysemethod(olog)ien wählen, welche Analyseschritte sie gehen und welche Ergebnisse sie dadurch erzielen. Anders als in den bisher erschienenen methodenvergleichenden Publikationen zur Videoanalyse, ist es in diesem Beitrag explizites Ziel zwei ausgewählte und in ihren Ursprüngen recht ähnliche Analysemethoden miteinander in Vergleich zu setzen.

Der Analyse selbst wird die aktuelle Spannweite videoanalytischer Verfahren vorangestellt (Kap. 2). Darauf aufbauend werden mit der pädagogisch-phänomenologischen Videographie (ppV) und der Videointeraktionsanalyse (VIA) zwei Zugänge videographischer Analyse verglichen (Kap. 3). In einem abschließenden Kapitel (Kap. 4) werden die jeweiligen wissenschaftstheoretischen Grundannahmen, die Herangehensweisen und sich daraus ergebenden analytischen Schlüsse gegenüberstellend reflektiert und in einen größeren Rahmen eingeordnet.

2 Kultur- und sozialwissenschaftliche Verfahren zur Analyse von Videomaterial

In den letzten Jahren erlebt die Analyse von Videodaten eine rasch zunehmende Verbreitung im deutschsprachigen Raum der Sozialwissenschaften. „Diese Entwicklung geht einher mit dem rasanten technischen Fortschritt, der das Erheben und Analysieren von Videomaterial vereinfacht und zahlreiche Möglichkeiten der Datenbearbeitung bietet“ (Demuth 2018, S. 2).

Die in den letzten zehn Jahren enorm gewachsene kultur- und sozialwissenschaftliche Forschung auf der Basis von audio-visuellen Daten hat nicht nur viele Studien hervorgebracht und ist nicht nur in sehr unterschiedlichen Fachdisziplinen angekommen, sondern zeigt sich in einer deutlich gestiegenen Zahl an methodischen Zugängen und methodologischen Reflexionen (Corsten 2018, S. 799f.).

Zur Analyse von Videodaten kommen verschiedenste Aufzeichnungen zum Tragen. Das Spektrum reicht von *relativ natürlichen* Aufnahmen, in denen Forschende *ins Feld* gehen und die Videokamera auf alltägliche Situationen halten, über Alltagsaufzeichnungen von Laien, Dokumentarfilmen bis hin zu Filmen auf Grundlage von Drehbüchern. In den analytischen Blickpunkt geraten je nach Fragestellung und Analyserichtung die interaktionsspezifischen Handlungen des durch die Kamera Aufgezeichneten, das Kamerahandeln und/oder das Medienprodukt, d.h. die Nachbearbeitung oder auch Mediennutzung der Videoaufzeichnungen (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013, S. 36-42).

Zahlreiche in der qualitativen Forschung kanonisierte Method(ologi)en nutzen (mittlerweile) Videoaufzeichnungen. Zu denken sei etwa an die *Ethnographie*, bei der entweder Feldnotizen durch audiovisuelle Beobachtungen (vgl. Breidenstein 2006, S. 32) ergänzt werden, um Dimensionen körpersprachlichen Verhaltens beliebig oft reproduzierbar zu machen und anhand der Videoaufnahmen beschreiben zu können (vgl. Reh 2012, S. 156) oder an Verfahren fokussierter *Kameraethnographie*, in denen die Videoaufnahmen als Videonotizen wie Feldnotizen genutzt werden und die Videodaten zu einem Film i.S. eines *dichten Zeigens* zusammengeschnitten werden (vgl. Mohn 2006). Ethnomethodologisch und konversationsanalytisch orientiert sind die Verfahren der *VIA* (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013; Lehn 2018). Sie untersuchen sprachliche und visuelle Interaktionen, um darin enthaltene Interaktionsmuster in bestimmten Interaktionssituationen zu typisieren (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). Darüber hinaus gibt es *phänomenologische Zugangsweisen*, die sich den Mitteln der Kameraaufzeichnung bedienen, um aufgespürte Phänomene sozialer Praktiken in Videomaterialien aufzuschlüsseln (vgl. Brinkmann/Rödel 2018; Kraus 2018). Die *Akteur-Netzwerk-Theorie* (ANT) nutzt Videos, um sie praxistheoretisch, unter Einbezug auch der materiellen Interaktanten zu analysieren (vgl. Schilling/Schroer 2018).

Aus der wissenssoziologischen Tradition heraus haben sich u.a. Verfahren der Videohermeneutik, der dokumentarischen Videoanalyse und der visuellen Diskursanalyse entwickelt. Die *wissenssoziologische Videohermeneutik* möchte in ihren Videoanalysen „über die historisch, kulturell und sozial geprägten Selbst- und Weltdeutungen von Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften; über ihre die soziale Wirklichkeit reproduzierten Handlungen ebenso, wie über ihre die soziale Wirklichkeit immer wieder neu produzierten Leistungen“ (Raab/Stanisavljevic 2018, S. 58) Aufschluss geben. Der *dokumentarischen Methode* geht es um kon-

junktive Erfahrungen, den *modus operandi*, den Habitus der gefilmten Akteur*innen und Filmenden (vgl. Bohnsack 2009; Fritzsche/Wagner-Willi 2015). *Visuelle Diskursanalysen* nutzen Web-, Amateur-Videos, digitale Videos, Filme und/oder Serien, um darin die diskursiven Deutungsangebote zu identifizieren (vgl. Stiller 2018; Traue/Blanc/Cambre 2019).

Darüber hinaus greifen auch Verfahren der Inhaltsanalyse (vgl. Mayring/Gläser-Zikuda/Ziegelbauer 2005) oder der Grounded-Theory (vgl. Dietrich/Mey 2018) auf Videomaterial zurück. Beide eint – bei jeglicher Differenz – eine code- und kategorienorientierte statt einer sequenzanalytischen Auswertungsstrategie.

Jede dieser Method(ologi)en hat eigene Ansätze entwickelt bzw. ist sie dabei, den jeweils eigenen Ansatz zu schärfen oder auszudifferenzieren. Ihnen allen geht es um die Rekonstruktion bzw. Interpretation des Sinns oder der Bedeutungen dessen, was auf dem Video als (audio-)visuelle Information konserviert wurde. Dabei unterscheiden sich die Erkenntnisziele, die jeweiligen methodischen Werkzeuge sowie die konkreten situativen Erhebungs- und Analyseschritte. Die jeweils verwendeten Methoden bieten – methodisch kontrolliert – verschiedene Wege, die je relevanten Aspekte systematisch zu identifizieren. „Ein gemeinsamer Konsens der Forschungspraktiken besteht in einer Ausrichtung auf das interpretative Paradigma (Sinn, Verstehen, Kontextualität)“ (Moritz 2018b, S. V). In allen anderen Aspekten gibt es zum Teil sich widerstreitende Erkenntnisziele, Herangehensweisen und Analysewege. Um dies zu verdeutlichen, soll im Folgenden exemplarisch anhand zweier ausgewählter Analyseverfahren untersucht werden, wie die beiden Verfahren vorgehen und welche Ergebnisse sie erzielen.

3 Ausgewählte videoanalytische Zugänge

Zur exemplarischen Verdeutlichung der Gemeinsamkeiten und v.a. der Unterschiede wird im Folgenden einerseits mit der ppV und andererseits mit der VIA eine einzige Unterrichtssequenz, die aus dem videobasierten Fallarchiv HILDE der Stiftung Universität Hildesheim¹ stammt und den Mathematikunterricht einer vierten Klassenstufe zeigt, analysiert. Die beiden ausgewählten Method(ologi)en eint – wie für Videoanalyseverfahren recht typisch – das gemeinsame Interesse der Untersuchung von Mikroprozessen in mittels Videokamera(s) aufgezeichneten Handlungen. Da die VIA ihre Wurzeln in der Phänomenologie hat und die ppV die Phänomenologie in ihrem Namen trägt, erscheint es besonders interessant, gerade diese beiden Method(ologi)en miteinander zu vergleichen. Ihre weiterführenden wissenschaftstheoretischen Bezugspunkte, ihre Analysewege und auch die daraus hervorgehenden Interpretationen unterscheiden sich hingegen gravierend. Entsprechend verwundert es kaum, dass sie trotz Bezug auf ein und dasselbe Datenmaterial zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.²

3.1 Interpretation der Videosequenz im Sinne der pädagogisch-phänomenologischen Videographie (ppV)

Die „[p]hänomenologische Erziehungswissenschaft bezieht sich in ihrer inhaltlichen, methodologischen und disziplinären Orientierung auf den Erfahrungsbegriff, wie er von Husserl, Heidegger und Merleau-Ponty ausgearbeitet wurde. Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung versucht, Erfahrungen im Vollzug in ihren temporalen, körperlichen, sensuellen und mundanen Dimensionen qualitativ zu beschreiben und zu bestimmen. Die Phänomenologie hat eine eigene Methodologie entwickelt, die sich auf die Operation der Deskription, Reduktion und Variation stützt.“ (Brinkmann/Rödel 2018, S. 522f.)

Ihren Schwerpunkt der Analyse legt sie auf die Wahrnehmung von Phänomenen und die intersubjektive Verständigung über vorprädikative, leibliche oder mehrdeutige Welt- und Selbsterfahrungen mit anderen. Im Zentrum der Analyse steht ein sich im empirisch-theoretischen Wechselspiel herauskristallisierendes Phänomen.

Wie geht die phänomenologische Videographie hierbei vor? In einem ersten Schritt wird ein Video gesichtet und eine Sequenz zur Analyse ausgewählt. Die Sequenz soll eine sein, die der*die Forscher*in auf irgendeine Art für interessant hält. Diese Sequenz wird dann (möglichst im Team) genauer betrachtet. Aufgabe ist es, Assoziationen zum Gesehenen zu äußern. Angenommen wird dabei, dass ein*e jede*r Forscher*in sich zu dem Gesehenen auf irgendeine Art und Weise ins Verhältnis setzt, weil sie aufgrund ihrer gemachten Erfahrungen subjektive und/oder wissenschaftliche Theorien in sich trägt und diese (indirekt) durch Antworten auf das Gesehene äußert.

Aus dem 45-minütigen Unterrichtsvideo wurde hierfür eine ca. 4:30 Minuten lange Sequenz ausgewählt. Die Sequenz beginnt in der Minute 3:30 und geht bis Minute 8:02. Innerhalb dieser Zeit fragt der Lehrer, wer von den Schüler*innen (SuS) einen Kreis an die Tafel malen würde. Eine der sich meldenden SuS wird ausgewählt, um mit dem Tafelzirkel einen Kreis an der Tafel zu zeichnen. Im Anschluss werden die von ihr gemachten Fehler besprochen. Die Sequenz endet mit Handlungsempfehlungen für die sich anschließende Phase der Einzelarbeit, in der die Kinder gefordert sind, mit dem Zirkel vorgegebene Kreisformationen nachzuzeichnen.

Sieht man die Sequenz, fällt v.a. das stichelnde und bloßstellende Verhalten des Lehrers auf (u.a. lobt er die Schülerin an der Tafel *nicht* für ihren Mut, einen Kreis an die Tafel zu malen, sondern fragt direkt, nachdem sie ihm den Tafelzirkel überreicht, was sie „denn nicht ganz so glücklich gemacht“ habe, „was denn nicht ganz so gut“ war; auch diszipliniert er die SuS, nachdem sie etwas unruhiger werden, mit den Worten „erste Klasse“ und sorgt dadurch für die Wiederherstellung von Ruhe). Das Verhalten des Lehrers erinnerte daran, selbst innerhalb der eigenen Schulzeit von manchen Lehrkräften herabgewürdigt worden zu sein. Darüber hinaus kommen Ideen der eigenen Enttäuschung auf, nicht dran genommen worden zu sein, wenn man nur eines von vielen Kindern war, das sich meldete. Missfallen kann einem, dass der Lehrer in der Sequenz ausschließlich Mädchen aufruft, obwohl sich auch Jungen melden. Generell ruft das Verhalten des Lehrers ein eher unangenehmes, schambeladenes, sein Handeln negierendes Gefühl hervor. Deutlich wird, dass bei einer ersten Sichtung das Lehrerhandeln als in diesem Fall eher schlechtes Lehrkräftehandeln in den Vordergrund gerückt

wird. Die Reflexionsfolien sind die eigenen biographischen Erfahrungen, die man selbst als Schüler*in im Unterricht gemacht hat, wie auch Ideen „guten Unterrichts“ (Meyer 2016; Helmke/Schrader 2014).

In einem nächsten Schritt geht es nun darum, die Sequenz deskriptiv zu beschreiben. Hierbei werden (subjektive) Theorien, normative Vorstellungen, psychologische, neurowissenschaftliche oder soziologische Überlegungen eingeklammert und in Anlehnung an eine dichte Beschreibung (Geertz 1987) nur das herausgearbeitet, was sich zeigt, „mag es auch noch so dürftig sein“ (Brinkmann 2015, S. 39). Aufgabe ist eine auf Deskription zielende wahrnehmende erste Interpretation des audio-visuellen Materials:

In der Sequenz werden die SuS vom Lehrer, der lässig auf dem Lehrertisch sitzt, gefragt, wer sich denn zutraue, einen Kreis mit dem Tafelzirkel zu malen. Mehrere Hände schnellen in die Höhe. Der Lehrer wählt eine Schülerin aus dem Kreis des Gruppentisches aus, an dem sich fast alle SuS gemeldet haben. Sie springt von ihrem Platz auf, nimmt den Zirkel entgegen, schiebt die Tafel nach unten und beginnt, ihren Oberkörper verbieugend, einen Kreis an die Tafel zu zeichnen. Aus der Klasse hört man Kommentierungen wie „Nicht auf die frisch gewischte Tafel!“, „Ich glaube, sie müsste das weiter oben machen“, „Der passt da gar nicht hin.“ „Sie malt nen Mond.“, „Einen Mond hinter Wolken.“ Nachdem sie einen fast vollständigen Kreis an die Tafel gemalt hat, überreicht sie den Zirkel dem Lehrer und setzt sich umgehend auf ihren Platz. Der Lehrer fährt im Unterrichtsgeschehen mit einem verschmitzten Lächeln und den Worten fort: „Okay. Das war ein erster Versuch. Was hat sie denn nicht ganz so glücklich gemacht? Was war nicht ganz so gut.“ Wieder schnellen zahlreiche Hände in die Höhe. „Sie hat zu weit unten angefangen, deswegen ist der Kreis nicht ganz rund geworden.“ Wenn man also anfängt zu zeichnen, so der Lehrer, müsse man darauf achten, genug Platz zu haben. Man müsse den Kreis kleiner zeichnen, so der Gegenvorschlag eines Schülers. Man kann den eigenen Zirkel am Griff anfassen, weswegen es einfacher fällt, Kreise zu zeichnen. Auch rutsche man nicht ab, denn der eigene Zirkel habe eine Spitze, die ins Papier steche. Hierfür solle man aber – so der Lehrer – das Mathebuch unter das Arbeitsheft legen, damit man Halt habe und nicht verrutsche. Sofort holen mehrere SuS ihre Bücher aus ihrem Rucksack. Der Lehrer bimmelt mit einer Glocke und ermahnt die SuS mit den Worten: „Ich hatte noch nicht gesagt, dass Ihr die rausholt.“ Sofort verschwinden die Bücher wieder in den Rucksäcken oder unter dem Tisch und ein sich meldender Schüler fragt, ob er auch seine Zirkelunterlage verwenden dürfe. Das darf er. Die Frage bewegt den Lehrer dazu, zu fragen, woher die SuS die Unterlage kennen. Mehrere antworten, ohne sich zu melden. Mit einem in scharfen Worten gewählten Zwei-Wort-Satz: „Erste Klasse!“ antwortet der Lehrer. Die Gespräche verstummen sofort. Ein Mädchen, das sich meldet, darf dann auch sagen, woher sie die Unterlage kennt: „Aus dem Werkraum“. Wichtig bei der Unterlage sei, darauf zu achten, dass man nicht über den Rand male, sondern da, wo man male, immer die Unterlage darunter liegen habe. Die gemeinsam erarbeiteten Kniffe, die vom Lehrer in Handlungsanweisungen übersetzt werden, sind von ihm durch ein übergestikulierendes Mimen- und Gebärdenspiel begleitet.

Soviel zur Deskription der Sequenz. In einem nächsten Schritt, dem der Reduktion und Variation, geht es darum, ein markantes, sich zeigendes pädagogisches Phänomen, genauer zu betrachten und in einer reflektierend ver- und befremdenden Sichtung verstehen zu lernen (vgl. Brinkmann/Rödel 2018, S. 538).³ Aus der Deskription fällt pädagogisch gewendet v.a. das aufmerksamkeitsgenerierende Zeigeverhalten des Lehrers auf. Zur Aufrechterhaltung des Unterrichtsgeschehens bedient er sich verschiedener – von Brinkmann und Rödel (2018) ausgearbeiteter – und hier um eine weitere ergänzte – Zeigegesten (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Zeigegesten des Lehrers



Vorzeigen



Vormachen



Aufzeigen



Appellatives Zeigen

Er bedient sich 1) der Gestik des *Vorzeigens*, bei dem er den SuS den Zirkel präsentiert und sie darüber auffordert, die Merkmale des Zirkels aufzuzählen. 2) nutzt er die Gestik des *Vormachens*, bei der er an der Tafel oder in der Luft vorzeigend illustriert, wie der Zirkel zu handhaben ist. 3) – und dies ist eine in der Typisierung von Brinkmann und Rödel nicht enthaltene Geste – *zeigt er auf*, übergestikuliert und imitiert die SuS, wenn diese entweder unaufmerksam sind oder sich aus seiner Sicht nicht deutlich genug artikulieren. 4) setzt er die Gestik

des *appellativen Zeigens* ein, indem er die Glocke läutet, um Aufmerksamkeit für den Unterrichtsstoff einzufordern. Die verschiedenen Zeigegesten lassen sich mit Theorien der Disziplinierung im Unterricht (vgl. Radtke 2011), der Herstellung von Aufmerksamkeitspraktiken (vgl. Brinkmann 2019) oder der von Mehan (1979) ausgearbeiteten Kommunikationsordnung im Unterricht in Verbindung bringen. In einem nächsten variierenden Schritt könnte man das Lehrerhandeln unter dem Schwerpunkt der von ihm eingesetzten Materialitäten (Tafelzirkel, Glocke), dem Bezug des Lehrers auf die Schüler*innen oder das peerspezifische Verhalten der Schüler*innen untereinander in Verbindung bringen. Wichtig wäre, das Phänomen des Lehrerhandelns auf der sich zeigenden Ebene herauszuarbeiten. Im folgenden Schritt würde nun die analysierte Situation mit einer weiteren Sequenz, z.B. aus einer anderen Unterrichtsstunde oder im Vergleich mit anderen Datensorten (wie Interviews mit Lehrkräften, dichten Beschreibungen oder Transkriptionen) in Vergleich gebracht werden. Ziel ist es, im kontrastierenden Vergleich Typisierungen des aufscheinenden Phänomens vorzunehmen (vgl. Brinkmann/Rödel 2018, S. 531f.). Dieser Schritt wird hier nicht gegangen. Vorstellbar wäre aber, dass die Zeigepraktiken des Lehrers auch in anderen Unterrichtsfächern und/oder bei anderen Lehrkräften und/oder in anderen Klassenstufen untersucht werden könnte und darüber noch vielfältigere oder dieser Sequenz widersprechende Typen des unterrichtsspezifischen Zeigens herausgearbeitet werden könnten, als sie derzeit existieren (vgl. Brinkmann/Rödel 2018).

3.2 Interpretation der Sequenz mit den Mitteln der Videointeraktionsanalyse (VIA)

Auch die VIA hat ihren Ursprung in der Phänomenologie, hier aber v.a. in Rückgriff auf die soziologischen Ausarbeitungen von Alfred Schütz (vgl. u.a. 1993). Darüber hinaus geht sie auf die ethno- und konversationsanalytische Interpretationslinie von Peter Bergmann, Thomas Luckmann, Harold Garfinkel, Erving Goffman und Harvey Sacks zurück. Untersucht wird, *wie* miteinander handelnde Akteur*innen durch bestimmte Formen des Handelns für sie sinnhafte situative Ordnung bewusst erzeugen, *wie* Akteur*innen eine bestimmte Ordnung in ihre Handlung bringen, *wie* sie sich mit ihren jeweiligen Strategien aufeinander beziehen und abstimmen und gemeinsam (nicht notwendigerweise konfliktfrei) eine spezifische soziale Realität konstruieren (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). Analysiert werden die kommunikativen Interaktionen, ohne – wie z.B. in der dokumentarischen Methode praktiziert (vgl. u.a. Asbrand/Martens 2018) – danach zu schauen, auf welche (geteilten) Orientierungsmuster sie zurückgehen. Die Analyse setzt an der sequenziell organisierten *sprachlichen* Interaktion unter Einbeziehung der visuellen Interaktion an. Ziel ist es, typische Interaktionsmuster in bestimmten Interaktionssituationen zu gewinnen.

In einem ersten Schritt beginnt die VIA mit der Klärung des Kontextwissens (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013, S. 88f.). Bekannt ist, dass das Video am 28.04.2010 im Mathematikunterricht einer vierten Klasse in einer Schule in Niedersachsen aufgenommen wurde. Der unterrichtende Lehrer hat Mathe, Sachunterricht und Sport auf Grundschullehramt studiert und ist seit zirka zehn Jahren im Schuldienst. Es kann davon ausgegangen werden, dass er auf ein breites Repertoire an fachlichen und didaktischen Handlungsrouninen zurückgreifen kann.

Die SuS erhalten in der videographierten Stunde eine erste Einführung in den Umgang mit dem Zirkel und sollen sich in dessen Handhabung üben. Im Rahmenlehrplan Mathematik gibt es keinen expliziten Hinweis dazu, dass die SuS den Umgang mit dem Zirkel zum Ende der 4. Klassenstufe beherrschen sollen. Zum Ende des vierten Schuljahres ist es aber u.a. Ziel, dass die SuS mathematische Zusammenhänge entdecken und beschreiben können. Sie sollen geometrische Formen in ihren Fachbegriffen beschreiben können, mit Hilfsmitteln Zeichnungen sauber und sorgfältig anfertigen. Darüber hinaus sollen sie Lösungswege in eigenen Worten beschreiben und die Plausibilität der Ergebnisse überprüfen können (vgl. NiKu 2006). All jene Kompetenzziele lassen sich exemplarisch am Beispiel des Umgangs mit dem Zirkel erlernen.

Das Video selbst ist mittels Lehrerkamera aufgezeichnet, so dass die SuS eher von hinten zu sehen sind. In manchen Szenen wird auf das Unterrichtsgeschehen auf der Vorderbühne gezoomt, was dazu führt, dass die SuS im hinteren Teil des Raumes nicht zu sehen sind. Der Schwerpunkt des Kamerahandelns liegt auf der Registrierung des Unterrichtsfortgangs und nicht auf dem der dem Unterrichtsgeschehen folgenden (oder nicht folgenden) SuS (die mit einer weiteren Kamera aufgezeichnet wurden). So viel zum Kontextwissen. Mit jenem explizierten Wissen können wir davon ausgehen, dass der Unterricht – entsprechend des Handlungswissens des Lehrers und der Vorgaben des Rahmenlehrplans – ein auf adäquatem fachlichen Niveau durchgeführter Unterricht sein wird. Ziel der VIA ist es aber nicht, die fachliche Adäquanz von Unterrichtsaufzeichnungen zu bewerten, sondern die (im Unterricht) zu sehenden Interaktionsordnungen zu analysieren.

Hierfür wird in einem zweiten Schritt nun ein einfaches Verbaltranskript (nach GAT-2) angelegt und das Transkript dahingehend untersucht, welche Formen von Redesequenzen vorliegen (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013, S. 94f.). Hierbei zeigt sich, dass das Verbaltranskript in mehrere Sequenzen eingeteilt werden kann. Es beginnt mit einer rhetorischen Frage des Lehrers „(3.0) wer traut es sich denn zu mal einen kreis zu malen? hiermit;“. Daran schließen sich monologische Kommentierung seitens der SuS an, wie „oh gott, nee (3.0)“ oder „der wird ja krumm und schief bei mir ((lacht))“. Es folgt ein längerer, seitens des Lehrers initiiertes transferorientierter Dialog zwischen den SuS und dem Lehrer, der darauf angelegt ist, die an der Tafel gemachten Fehler der Schülerin in Handlungsanweisungen für den richtigen Gebrauch des eigenen Zirkels zu übersetzen. Jener Dialog wird zum Ende hin durch einen disziplinierenden Appell: „ich hatte noch nicht gesagt dass ihr die [Mathebücher] rausholen sollt“ unterbrochen.

Deutlich wird also ein für die unterrichtliche Gestaltung recht typischer lehrerzentrierter Interaktionsstil, bei dem der Lehrer eine Frage stellt, die SuS antworten, die Antworten vom Lehrer kommentiert bzw. in Handlungsanweisungen überführt werden und sich seitens des Lehrers eine neue Frage anschließt (vgl. Mehan 1979).

In einem dritten, der VIA inhärenten Schritt wird dann das vorliegende Video Schritt für Schritt entlang der einzelnen Interaktionszüge unter Einbezug der Bewegung, Gestik, Mimik und Sprache der Beteiligten analysiert. Wichtig ist, dass die Analyse dabei primär am Videomaterial durchgeführt wird. Das Transkript hat hierbei nur eine orientierende Funktion (vgl. Tuma/Schnettler/ Knoblauch 2013, S. 95). Untersucht wird, wie es zur Kontaktaufnahme kommt, wie die Beteiligten in Interaktion miteinander treten. Besonders wird dabei auf die Reaktionen der Interaktionspartner*innen geachtet (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch

2013, S. 95ff.). Zur Präsentation der Ergebnisse konzentriere ich mich auf den ersten Teil der Sequenz, in der der Lehrer den Zirkel in die Höhe hält und eine Schülerin an die Tafel holt, um hier einen Kreis zu zeichnen (vgl. Abb. 2 sowie die Beschreibung). Jene Teilsequenz wird im Sinne maximaler Kontrastierung im Anschluss an die exemplarische Beschreibung mit anderen Interaktionen im die Interaktionszüge theoretisierenden Teil verglichen.

Abb. 2: Ausgewählte Stills der Interaktionsfolge



Abb. 2a
L: (3.0) wer traut es sich denn zu Mal einen kreis zu malen? hiermit;



Abb. 2d
L: (5.0) Emma-Lou



Abb. 2b



Abb. 2e
E-M: der wird ja krumm und schief bei mir ((lacht))



Abb. 2c



Abb. 2f
Sm: (4.0) <<leise> nicht auf die frisch gewischte ta- (--) nicht auf die frisch gewischte tafel> (2.0)

In der Sequenz lehnt der Lehrer lässig abgestützt auf dem Lehrertisch, der sich links neben der Tafel befindet, betrachtet den Tafelzirkel, den er in seiner Hand hält (Abb. 2a), schaut kurz an die Tafel und fragt v.a. die SuS in der linken Hälfte des Klassenraums anblickend: „wer traut es sich denn zu Mal einen kreis zu malen? hiermit;“. Dabei hält er den Zirkel de-

monstrativ vor seinen Oberkörper, verschränkt seinen linken Arm vor seinem Bauch, stützt mit der linken Hand seinen rechten Arm ab, wodurch er den Zirkel weiter oben in die Höhe halten kann (Abb. 2c). Schon während er die Frage stellt, gehen die Arme zweier Schülerinnen in die Höhe, eine Schülerin sitzt vorne rechts an einem Gruppentisch und eine andere im hinteren Teil der Klasse auf der linken Seite (Abb. 2b). Im direkten Anschluss an die gestellte Frage meldet sich ein Schüler am Tisch in der vorderen Reihe links. Daraufhin schnellen auch die Arme der drei ebenfalls an seinem Tisch sitzenden Mitschüler*innen in die Höhe. Drei der vier SuS melden sich so intensiv, dass sich ihr Hintern vom Stuhl, auf dem sie gerade noch gesessen haben, löst. Zwei der Schüler schauen sich während des Meldens freudig im Kreis ihrer Mitschüler*innen um (Abb. 2c). Der Wettbewerb der Auswahl hat also begonnen, wobei zeitgleich eine Schülerin, die am vorderen Tisch sitzt, ihre Sitznachbarin, die sich meldende Emma-Lou, anschaut und energisch mit dem Kopf schüttelt. Der Lehrer nun wählt das einzige sich an diesem Tisch meldende Mädchen, zeigt bei der Auswahl mit dem Zirkel auf sie und nennt ihren Namen (Abb. 2d). Während sie umgehend, nachdem ihr Name genannt wurde, aufsteht (Abb. 2e) sagt sie lachend „der wird ja krumm und schief bei mir“, geht schwungvoll und schnellen Schrittes zum Lehrer, ergreift im Vorbeigehen den Tafelzirkel, den er ihr hinreicht, geht direkten Weges zur Tafel und schiebt diese ein Stück nach unten. Der Lehrer, der das Tun der Schülerin beobachtet, steht von seinem Lehrertisch auf, geht ihr nach, hilft beim Herunterschieben der Tafel und ein Junge, am Gruppentisch der nun an der Tafel stehenden Schülerin, ruft leise mit einem gewissen Entsetzen in seiner Stimme, dass sie „nicht auf die frisch gewischte ta- (-) nicht auf die frisch gewischte tafel“ zeichnen solle (Abb. 2f). Zunächst blickt er hierbei an die Tafel und dann zu dem Jungen, der neben ihm sitzt und Emma-Lou in ihrem Tun zuschaut. Wahrscheinlich hatte er an diesem Tag Tafeldienst und sich viel Mühe gegeben, die Tafel besonders sauber abzuwischen. Der Kommentar des Schülers bewegt den Lehrer dazu, sich von Emma-Lou abzuwenden und den Schüler, der nun wieder zu ihm schaut, strafend anzuschauen, mit dem Kopf zu schütteln, dabei die rechte Hand Richtung Mund zu bewegen, jedoch auf halber Hälfte inne zu halten, sich hinter seinen Lehrertisch zu stellen und im Anschluss daran Emma-Lou mit einem Lächeln auf dem Gesicht beim Anzeichnen des Kreises an der Tafel zuzuschauen.

Die Interaktion dieser Anfangssequenz theoretisierend, wird verschiedenes sichtbar. Zunächst fällt die für *Unterricht typische Interaktionsordnung* auf. Der Lehrer stellt eine Frage (Abb. 2a), woraufhin sich mehrere SuS melden (Abb. 2b-d). Der Lehrer entscheidet, wie lange sich die SuS melden, gibt ihnen nach dem Stellen seiner Frage aber auch recht lange Zeit zu reagieren, was bei den SuS teilweise dazu führt, in einen *peerspezifischen Wettbewerb* überzugehen, in dem es darum geht, sich am energischsten zu melden, um vom Lehrer auserwählt zu werden (Abb. 2c). Der Lehrer ist dann auch derjenige, der eines der sich meldenden Kinder – ein sich brav, aber energisch meldendes Mädchen – auswählt (Abb. 2d). Genau darüber festigt der Lehrer seine Position als Autorität und macht darüber deutlich, dass er den Unterricht leitet. Im Anschluss daran geht er, als er dem ausgewählten Mädchen den Zirkel überreicht, ein einziges Mal mit ihr in Blickkontakt.

Im Fortgang der oben beschriebenen Sequenz fehlt die direkte Interaktion zwischen dem Lehrer und der stellvertretend für die SuS nach vorne geholten Schülerin. Der Lehrer ist ausschließlich mit dem Produkt der Schülerin oder den SuS im Plenum im Blickkontakt. Jene Interaktionsform, die sich dann auch auf verbaler Ebene in der Phase der Fehlerbesprechung fortführt, lässt sich als *indirekte Kommunikation* typisieren. Während die Schülerin an der Tafel ihren Kreis zieht, ist die Aufmerksamkeit der SuS auf die Produktion an der Tafel und nicht – wie zuvor – auf den Lehrer gerichtet. Der Lehrer gibt in dieser Phase keine Anweisungen zur gemeinsamen Interaktion vor. Die SuS dürfen das Tun der Schüle-

rin kommentieren und müssen sich hierbei nicht melden (Abb. 2f). Jene Interaktion lässt sich als, von der sonst in der Unterrichtsstunde üblichen reglementierten Regel abweichende, *situative Regel* typisieren, in der die direkte Interaktion zwischen den SuS erlaubt und durch das nonverbale Verhalten des Lehrers wöglichst unterstützt wird. Im Fortgang nun überreicht die Schülerin dem Lehrer den Tafelzirkel, begibt sich zurück an ihren Platz und der Lehrer wendet sich – ohne dem Mädchen ein persönliches Feedback zu ihrer Arbeit an der Tafel zu ermöglichen oder ihr eines zu geben – an die SuS im Plenum, um mit ihnen die an der Tafel gemachten Fehler zu sprechen und es auf die anstehende Übung zu übertragen. Auch jene Interaktionsform entspricht der *indirekten und produktorientierten Kommunikation*. Insgesamt werden vom Lehrer in der Sequenz also die potentiellen Schwierigkeiten in der Handhabung des Zirkels an der Tafel vorausgesetzt. Das Unterrichtsziel ist es, Sicherheit im Umgang mit dem Zirkel zu erlangen. Die Schülerin an der Tafel sowie das *potentielle Zurückfallen des individuellen Lernprozesses* der Schülerin (die sich in der Plenarphase nicht mehr aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt), werden, um im Inhalt weiter voranzuschreiten, vom Lehrer in Kauf genommen. Deutlich wird also, dass der Lehrer zur Vermittlung des Stoffs das Einbeziehen der gesamten Klasse über die Zuwendung zu einer einzelnen Person vorzieht.

Perspektivisch würden im Sinne der VIA nun weitere Kontrastierungsfälle erhoben und analysiert werden. Wichtig hierbei wäre, erneut ins Feld zu gehen und neue Szenen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage wichtig sind, zu erheben und im sequenziellen Verfahren entlang des Interaktionsverlaufs zu analysieren (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblach 2013, S. 103). Gesucht werden könnten z.B. Kontrastierungsfälle, die Lehrkräfte zeigen, die im Sinne inklusiver Beschulung die Entfaltung des individuellen Lernprozesses in den Vordergrund rücken, die den SuS in ihrer Klasse größere Freiheiten geben, auf individuellen Wegen zu einer Lösung zu kommen. Ebenso könnten sich Analysen anschließen, die das hierarchische Verhältnis in Klassen interpretieren. Untersucht werden könnte, wer (wie) ausgewählt wird (Müssen sich SuS melden, um verbale Beiträge zum Unterrichtsgeschehen zu geben? Wählt die Lehrkraft aus oder wählen andere SuS die Beitragenden aus? Wie reagieren die SuS, wie reagiert die Lehrkraft hierauf?). Auch könnte untersucht werden, wie mit Fehlern in Klassen umgegangen wird ([Wie] werden sie diskutiert? Dienen sie dazu, im Unterrichtsstoff voran zu kommen oder dienen sie der Beschämung von SuS? etc.). In allen hier herausgearbeiteten Themenschwerpunkten könnte analysiert werden, welche (typischen) Interaktionsordnungen sich im Unterricht etablieren, nach welchen (situativen) Regeln Unterricht strukturiert ist, was das Typische von Unterricht ausmacht.

4 Die beiden Analyseverfahren im Vergleich

Zu fragen bleibt, welche Erträge die zwei hier ins Zentrum gestellten videographischen Analyseverfahren mit sich bringen. Deutlich wird, dass die jeweiligen Verfahren unterschiedlichee Foki haben, mit verschiedenen Analyseschritten aufwarten, demzufolge auch Unterschiedliches sehen bzw. wahrnehmen und zu differierenden Ergebnissen kommen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: ppV und VIA im Vergleich

	ppV	VIA
Fokus	Phänomene, Erfahrungen im Vollzug, Leiblichkeit in ihrer Verkörperung, Materialitäten	Interaktions- und Kommunikationspraxen
Stellenwert des*r Interpreten*in	Systematischer Einbezug der Erfahrung und des Erlebens der Forschenden	Interpret*in tritt den Anderen gegenüber und analysiert, wie diese ihrem Handeln Sinn verleihen
Analyseschritte	<ol style="list-style-type: none"> 1 Sichtung eines Videos 2 Auswahl einer Sequenz 3 Ermittlung eines ersten Verständnisses der Situation, Diskussion und Pluralisierung der Deutungen 4 Deskriptive Beschreibung der Sequenz 5 Reduktion und ideierende Variation eines markanten, sich zeigenden Phänomens 6 Kontrastiver Vergleich der analysierten Situation 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Klärung des Kontextwissens 2 Anfertigung eines Verbaltranskripts (nach GAT-2) 3 Analyse der Redesequenzen 4 Analyse der (nicht-)sprachlichen Interaktionszüge turn-by-turn 5 Entwicklung einer Theorie der Interaktionsmuster 6 Erhebung und Analyse weiterer Kontrastierungsfälle
Ergebnis	Phänomen, wie es sich zeigt	Typische Interaktionsmuster in Interaktionssituationen

Versteht die *ppV* die zu Untersuchenden (auch den*die Analysierende*n) als erfahrenden, erkennenden und wertenden Menschen und geht es ihr basisparadigmatisch um die Analyse des In-Erscheinung-Tretens, so macht sie die Sache so, wie es dem (analytischen) Bewusstsein erscheint, zum Ausgangspunkt ihrer Interpretation (vgl. Krüger 2012, S. 119f.). Entsprechend beginnt sie ihre Analyse damit, eigene Gefühle, Emotionen und Erfahrungen an das Datenmaterial heranzutragen. Sie setzt darauf, das, was das audio-visuelle Material intersubjektiv kommunizierbar beim Einzelnen hervorlockt, zum Gegenstand der Interpretation zu machen. Sie setzt also beim Subjekt des*der Forschers*in an und versucht im interattentionalen Prozess über die drei Schritte der Deskription, Reduktion und der ideierenden Variation das Datenmaterial aufzuschlüsseln. Einen Schwerpunkt legt sie in der Analyse auf die Deskription und Interpretation der leiblichen und materiellen Dimensionen. Sie untersucht das im Material Implizierte, Nicht-Sagbare, aber Zeigbare (vgl. Brinkmann/Rödel 2018, S. 522). Die Phänomenologie folgt dabei der Maxime: „Zurück zur Sache selbst“. Dies impliziert „einen reflexiv-skeptischen Zugang zum Phänomen als dem, was sich zeigt und wie es sich [für den*die Interpreten*in; IL] zeigt“ (Brinkmann/Rödel 2018, S. 523).

Die *VIA* wiederum greift auf das ethno- und konversationsanalytische Basisparadigma zurück. Anders als die Phänomenologie sucht sie nicht nach im Video enthaltenen Phänomenen, sondern analysiert Interaktionen in situ. Sie folgt der Annahme, dass sich in jeder Situation die situative Ordnung der Handelnden sinnhaft produziert (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblach 2013, S. 90). Den Schwerpunkt ihrer Interpretation setzt sie auf turn-takes und die Organisation des sequenziell aufeinander bezogenen Handelns der Akteure (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblach 2013, S. 15). Nach der Klärung des Kontextwissens (die in Teilen mit der Klärung des Vorverständnisses in der Phänomenologie vergleichbar ist) rekonstruiert die *VIA* im sequenziellen Verlauf die Interaktionsordnung. Zunächst bestimmt sie anhand eines erstellten Verbaltranskripts welche Form von Redese-

quenzen im Material vorliegen. Sie analysiert also, wie *sprachlich* miteinander interagiert wird. Hiernach betrachtet sie Schritt für Schritt die einzelnen, aufeinanderfolgenden (non-)verbalen Interaktionszüge und entwickelt hieraus eine Theorie der Interaktionsmuster.

Die Phänomenologie wie auch die VIA arbeiten beide im Anschluss an eine Erstinterpretation mit den Mitteln des Vergleichs. Nachdem sie eine erste Sequenz analysiert haben, vergleichen sie kontrastierende Fälle, um ihre jeweilige (vorläufige) Theorie und Typisierung zu erweitern, bei der ppV sind es an pädagogischen Phänomenen angelegte Typisierungen und bei der VIA audio-visuell ausgearbeitete Typisierungen von Interaktionsordnungen. In der Phänomenologie kann damit das Individuum, das Material oder die Interaktion typisiert werden. In der VIA hingegen geht es um zwischenmenschliche Interaktionen.

Vor dem Hintergrund der verschiedenen wissenschaftstheoretischen Grundannahmen und der daraus hervorgehenden unterschiedlichen Interpretationsschritte, kommen die beiden Method(ologie)n – wie zu sehen war – zu verschiedenen (vorläufigen) Interpretationen. Wurde mit der ppV der Schwerpunkt der Analyse auf das Phänomen der Zeigegesten gelegt, waren es bei der VIA die an die Vermittlung des Unterrichtsstoffs ausgerichteten Interaktionsmuster. Vor dem Hintergrund der je unterschiedlichen (vorläufigen) Ergebnisse, werden die weiteren hinzuzuziehenden Kontrastierungsfälle andersgeartet sein und (auch vor dem Hintergrund der differierenden methodischen Schritte) verschiedene Theorien hervorbringen. Deutlich wird also, dass je nach genutzter Method(ologie) verschiedene Interpretationswege und Interpretationen generiert werden (können). Der Vergleich der hier vorgestellten Method(ologie)n verdeutlicht, wie stark method(olog)ische Setzungen die daraus hervorgehenden (vorläufigen) Theorien beeinflussen. Der Vergleich macht deutlich, wie wichtig die Reflexion und begründete Wahl von Method(ologie) ist.⁴ Er zeigt auf, dass nicht nur die Forschungsfrage(n), das zugrundeliegende Datenmaterial, sondern gerade auch die genutzten Analysewege zu verschiedenen Erkenntnissen führen. Den Forschungsprozess (auch) in diesem Sinne stärker zu reflektieren, sollte Gegenstand einer jeden Methodenausbildung und -schulung werden. Interpretationen ein und desselben Materials mit verschiedenen Method(ologie)n einzuüben, kann ganz im Sinne des hermeneutischen Zirkels zu einem besseren Verständnis der qualitativen Verfahren zugrundeliegenden Method(ologie)n führen.

Anmerkungen

- 1 Das Fallarchiv HILDE ist ein videobasiertes digitales Archiv, das mit einer Lehrer- und einer Schülerkamera aufgenommene Unterrichtsaufzeichnungen von ganzen Unterrichtsstunden inklusive der dazugehörigen Materialien sammelt. Näheres hierzu siehe: <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/> (23. September 2019).
- 2 Das hier besprochene Material wurde im Sommersemester 2019, im Seminar „Einführung in die pädagogische Empirie“ an der Humboldt-Universität zu Berlin von Studierenden erstinterpretiert. Nach einer Einführung in die jeweiligen Method(ologie)n, ersten gemeinsamen Interpretationen am Beispiel eines anderen Unterrichtsvideos, haben die Studierenden die hier besprochene Sequenz interpretiert, ihre Analysen im Seminar zur Diskussion gestellt und ihr Tun in einem schriftlichen Kurzbericht reflektiert. Die Diskussionen und Ideen der Studierenden sind die Grundlage der hier

- abgedruckten Interpretationen. Ihnen, wie auch Severin Sales Rödel und den anonymen Gutachter*innen des Artikels (die mir je fundierte Rückmeldungen zur Verbesserung des Artikels gaben), gilt mein ausdrücklicher Dank.
- 3 Der Schritt der Überführung des Videos in eine Partiturnotation wurde hier ausgelassen. Sie ermöglicht, die Diachronizität, Sequenzlogik, Synchronizität und Komplexität des laufenden Bildes mittels v.a. auf Symbole setzender Transkription nachzuzeichnen (vgl. Brinkmann/Rödel 2018, S. 538), ist aber für die im Rahmen dieses Artikels praktizierten Illustration der beiden Herangehensweisen zu weit führend.
 - 4 Gleichzeitig genügt es nicht, die Wahl der Method(ologi)e zu reflektieren. Der qualitativen Forschung immanent ist auch immer eine (notwendigerweise reflektierte!) interpretative Flexibilität im Umgang mit dem Material sowie die Weiterentwicklung der Methode (z.B. unter Einbezug neuerer Datenformate wie Bilder oder Videos), statt quasi methoden-deterministische Ergebnisse zu produzieren.

Literatur

- Asbrand, B./Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülertjob. Wiesbaden.
- Brinkmann, M. (2015): Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In: Brinkmann, M./Rödel, S.S./Kubac, R. (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden, S. 31–57.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-06618-5_3
- Brinkmann, M. (2019): Aufmerken und Zeigen (2016). Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität. In: Brinkmann, M. (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Wiesbaden, S. 543–568. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0_28
- Brinkmann, M./Rödel, S.S. (2018): Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In: Moritz, C./Corsten, M. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden, S. 521–547. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_28
- Corsten, M. (2018): Videoanalyse – Quo vadis? In: Moritz, C./Corsten, M. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden, S. 799–817.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_42
- Demuth, C. (2018): Videoanalysen in der Psychologie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 1–21.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_61-1
- Dietrich, M./Mey, G. (2018): Grounded Visuals. In: Moritz, C./Corsten, M. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden, S. 135–152.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_8
- Erickson, F. (2011): Uses of video in social research: a brief history. In: International Journal of Social Research Methodology, 14. Jg., H. 3, S. 179–189.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563615>
- Flick, U. (2011): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Keupp, H./Rosenstiel, L.v./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S. 148–173.
- Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideographie. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, S. 131–152. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.8>

- Geertz, C. (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* Frankfurt a.M.
- Helmske, A./Schrader, F.-W. (2014): Unterrichtsqualität. In: Wirtz, M.A. (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie.* Bern, S. 1719.
- Hietzge, M. (Hrsg.) (2018a): *Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln.* Opladen.
<https://doi.org/10.3224/84740058>
- Hietzge, M. (2018b): Videogestützte Analyse der körperlichen Interaktion „Stelzereien“ in methodologischer Hinsicht. In: Hietzge, M. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln.* Opladen, S. 7–20. <https://doi.org/10.3224/84740058>
- Knapp, C./Schneider, K. (Hrsg.) (2019): *Moritz und die Flasche: Zum Dialog eines jungen Kindes mit Kultur.* Weimar/Berlin.
- Kraimer, K./Garz, D. (Hrsg.) (1994): *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik.* Frankfurt a.M.
- Kraus, A. (2018): Was sich wie an Praktiken zeigt – eine Studie zur Performativität und zur Phänomenologie von sozialem und sozial distanzierendem Handeln. In: Hietzge, M. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln.* Opladen, S. 231–258.
- Krüger, H.-H. (2012): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.* Opladen.
- Lehn, D.v. (2018): Ethnomethodologische Interaktionsanalyse. In: Moritz, C./Corsten, M. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse.* Wiesbaden, S. 183–196.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_11
- Mayring, P./Gläser-Zikuda, M./Ziegelbauer, S. (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift Medienpädagogik.*
<https://www.medienpaed.com/article/view/61/61> (20. Dezember 2019)
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom.* Cambridge.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674420106>
- Mey, G./Dietrich, M. (2016): Vom Text zum Bild – Überlegungen zu einer visuellen Grounded-Theory-Methodologie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17. Jg., H. 2, Art. 2. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160225> (23. September 2019)
- Meyer, H. (2016): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Mohn, E. (2006): Permanent Work on Gazes. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Video Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology.* Frankfurt a.M., S. 173–180.
- Moritz, C. (2018a): „Well, it depends ...“: Die mannigfaltigen Formen der Videoanalyse in der Qualitativen Sozialforschung. Eine Annäherung. In: Moritz, C./Corsten, M. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse.* Wiesbaden, S. 3–37.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_1
- Moritz, C. (2018b): Vorwort. In: Moritz, C./Corsten, M. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse.* Wiesbaden, S. V–VI. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1>
- NiKu – Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Mathematik.* Hannover.
- Raab, J./Stanisavljevic, M. (2018): Wissenssoziologische Videohermeneutik. In: Moritz, C./Corsten, M. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse.* Wiesbaden, S. 57–71.
- Radtke, F.-O. (2011): Disziplinieren. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radkte, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen.* Stuttgart, S. 162–168.
- Reh, S. (2012): Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: de Boer, H./Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen.* Wiesbaden, S. 151–169. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_8
- Schilling, N./Schroer, M. (2018): Körper und Artefakte in Aktion: Eine praxistheoretische Analyse von Schulhofspielen. In: Hietzge, M. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Videoanalyse.*

- Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Opladen, S. 81–104.
- Schütz, A. (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M.
- Stiller, D. (2018): Diskursive Deutungsangebote schwuler Zweierbeziehungen. In: Moritz, C./Corsten, M. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden, S. 673–689.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_36
- Traue, B./Blanc, M./Cambre, C. (2019): Visibilities and Visual Discourses: Rethinking the Social With the Image. *Qualitative Inquiry*, 25. Jg., H. 4, S. 327–337.
<https://doi.org/10.1177/1077800418792946>
- Tuma, R./Schnettler, B./Knoblauch, H. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7>