

ARCHIV-VERSION

Dokserver des Zentrums für Zeithistorische Forschung
Potsdam e.V.

<http://zeitgeschichte-digital.de/Doks>

ZENTRUM FÜR ZEITHISTORISCHE
FORSCHUNG POTSDAM
Institut der Leibniz-Gemeinschaft



May Jehle

**„Lost in Transition?“ Visualisierungen von Unterrichtssituationen in historischen
Videoaufzeichnungen**

<https://doi.org/10.14765/zzf.dok.5.1210>

Archiv-Version des ursprünglich auf dem Portal *Visual-History* am 12.12.2016 mit der URL:
<https://www.visual-history.de/2016/12/12/lost-in-transition/>
erschiedenen Textes

Copyright © 2018 Clio-online – Historisches Fachinformationssystem e.V. und Autor/in, alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk ist zum Download und zur Vervielfältigung für nicht-kommerzielle Zwecke freigegeben. Es darf jedoch nur erneut veröffentlicht werden, sofern die Einwilligung der o.g. Rechteinhaber vorliegt. Dies betrifft auch die Übersetzungsrechte. Bitte kontaktieren Sie: <redaktion@zeitgeschichte-digital.de> Für die Neuveröffentlichung von Bild-, Ton- und Filmmaterial, das in den Beiträgen enthalten ist, sind die dort jeweils genannten Lizenzbedingungen bzw. Rechteinhaber zu beachten.



12. Dezember 2016

May Jehle

Thema: Fotografie und Unterricht

Rubrik: Quellenbestände

„LOST IN TRANSITION?“

**Visualisierungen von Unterrichtssituationen in historischen
Videoaufzeichnungen**

1. Einleitung

Es ist das Jahr 1984. Wir sehen den Klassenraum einer zehnten Klasse an einer West-Berliner Gesamtschule, der Politikunterricht hat vor zehn Minuten begonnen. Die Schüler_innen sitzen auf ihren Plätzen, vor ihnen auf den Tischen liegen Arbeitsblätter. Die Schüler_innen sehen auf ihre Arbeitsblätter, sie scheinen zu lesen. Es ist ruhig in der Klasse. Wir hören ein klapperndes Geräusch, die Schüler_innen blicken auf, die Stimme des Lehrers ist zu hören: „Oh, oh, oh, was ist denn da mit der Kamera los? Die Kappe war nicht ab?“ Eine männliche Stimme antwortet „Doch.“ und der Lehrer wendet sich wieder dem Unterrichtsgeschehen zu: „Ähm, ganz kurz zur Vorgehensweise noch ...“ (Aufzeichnungseinheit 1984: # 00:11:48)

Diese kurze Bezugnahme auf eine Kamera mitten im Unterrichtsgeschehen in den 1980er-Jahren ist zunächst überraschend. Dabei stellen Videoaufzeichnungen von Schulunterricht auch in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Forschung ein beliebtes Mittel der Datenerhebung dar. Diese anhaltende Konjunktur der Nutzung videografischer Daten in der Forschung sowie die zunehmende theoretische Beschäftigung mit Visualität und visueller Kultur in den Geistes- und Sozialwissenschaften wird auch als ein Phänomen innerhalb einer Abfolge oder Kombination diverser *iconic*, *pictorial*, *imagic* oder *visual turns* beschrieben (Raab 2008).

Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass die Nutzung visueller Materialien kein neues Phänomen wissenschaftlicher Forschung darstellt, sondern in den jeweiligen Disziplinen über eine je eigene Geschichte verfügt (z.B. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). Auch die Anfänge der Unterrichtsvideografie, die sich in der Folge international vergleichender Schulleistungstudien wie TIMSS und PISA unter dem Stichwort der Unterrichtsqualitätsforschung großer Beliebtheit erfreut und zunehmend Eingang in die Lehrer_innenbildung findet, reichen z.B. in den USA bis in die 1950er-Jahre zurück. Diese frühen Zeugnisse der Dokumentation alltäglichen oder als ideal vorgestellten Unterrichts sind jedoch größtenteils in Vergessenheit geraten, und diese frühe Phase videobasierter Unterrichtsforschung und Lehrer_innenbildung wird bestenfalls nur noch partiell erinnert.

Eine Ausnahme stellt eine Reihe von Forschungsprojekten an der Humboldt-Universität zu Berlin und an der Universität Wien dar. Hier werden größere Bestände der noch vorhandenen Videoaufzeichnungen von

Schulunterricht in unterschiedlichsten Fachbereichen an verschiedenen Hochschul- und Forschungsstandorten der Bundesrepublik und der DDR gesammelt und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Online-Datenbanken der Forschung zugänglich gemacht (Schluß/Jehle 2013).

Nach einem kurzen einführenden Überblick zur Geschichte der Unterrichtsvideografie in Deutschland wird in diesem Beitrag anhand ausgewählter Beispiele ein methodischer Zugang aus der Perspektive einer historischen Bildungs- und Unterrichtsforschung entwickelt, der insbesondere auf den visuellen Gehalt dieser noch relativ neuen Quellengattung fokussiert und diesen im Zuge des Kontextes der Unterrichtsaufzeichnungen zu reflektieren sucht.

2. Zur Geschichte der Unterrichtsvideografie in Deutschland

Die erste sogenannte Unterrichtsmitschauanlage in Deutschland wurde 1963 von Alfons Otto Schorb an der Pädagogischen Hochschule (PH) Bonn eingerichtet. Der ursprüngliche Hintergrund war die sprunghaft angestiegene Zahl der Studierenden, sodass die Mitschauanlage zunächst vor allem dazu dienen sollte, allen das Einüben der gezielten Unterrichtsbeobachtung im Rahmen ihrer Ausbildung zu ermöglichen. Für Schorb war dies allerdings von Beginn an eng mit dem Gedanken der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung verbunden. Die Bonner Mitschauanlage war modellbildend für eine ganze Reihe weiterer Anlagen, die in den 1960er- und 70er-Jahren an Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik entstanden und deren Aufzeichnungen auch über die Ausbildungszwecke hinaus für didaktische, pädagogische und psychologische Studien genutzt worden sind (Schluß/Jehle 2013). Zudem wurde – zumindest teilweise – mit mobilen Formen experimentiert, was z.B. an der PH Oldenburg damit begründet wurde, dass Unterricht „eine zu vielschichtige Lebens- und Tatsachensphäre [sei], als daß man seine Ausprägungen bei engagierten Kollegien und einzelnen Lehrern, in besonderen Situationen ‚draußen‘ auf der Insel oder irgendwo hoch im Gebirge nicht auch noch zur Kenntnis nehmen müßte“ (Hoof 1972: 86). In diesem Zitat spiegeln sich auch die Ambitionen des Begründers der Mitschauanlagen Schorb, „ein Projekt [zu] beginnen, das eine geschlossene Dokumentation der deutschen Schulwirklichkeit der Gegenwart zum Ziel hat“ (Schorb 1967: 46).

Auch in der DDR war die Mitte der 1960er-Jahre begonnene Diskussion der Möglichkeiten des Einsatzes von Film- und Videotechnik zu Zwecken der Unterrichtsdokumentation zunächst vor allem durch optimistische Einschätzungen gekennzeichnet. Auf die Einrichtung eines „Didaktischen Laboratoriums“ an der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität 1965, das ab Beginn der 1970er-Jahre für Unterrichtsaufzeichnungen vor allem im Rahmen der Lehrerbildung genutzt wurde, folgten weitere Mitschauanlagen in Übungs- oder Forschungsschulen der Pädagogischen Hochschulen sowie an der dem Institut für Didaktik der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) zugeordneten Forschungsschule in Ost-Berlin (Schluß/Jehle 2013). In Abhängigkeit von den jeweiligen Standorten können damit für beide deutsche Staaten in der Nutzung von Unterrichtsvideografie sowohl Schwerpunktsetzungen im Bereich der Lehrer_innenbildung als auch im Bereich der Unterrichtsforschung festgestellt werden.

Mit Blick auf die weitere Entwicklung dieser Mitschauanlagen lässt sich sowohl für die Bundesrepublik als auch für die DDR allerdings eher ein Rückgang des Interesses und der Bedeutung dieser Anlagen konstatieren,

auch wenn an einzelnen Standorten bis in die 1990er-Jahre weiter Unterricht aufgezeichnet wurde. Ohne den Gründen dafür im Einzelnen weiter nachgehen zu können, erscheint die Annahme plausibel, dass bei den hohen Erwartungen, die zu Beginn in das neue Medium gesetzt worden waren, die finanziellen und personellen Ressourcen unterschätzt wurden. So gerieten die Mitschauanlagen und die dort entstandenen Aufzeichnungen auch an den Standorten selbst oftmals in Vergessenheit. Seit 2003 wurde inzwischen ein größerer Teil dieser brach liegenden Archivbestände in einer Reihe von Forschungsprojekten an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Wien digitalisiert und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Online-Datenbanken der Forschung zugänglich gemacht, womit einer historischen Bildungs- und Unterrichtsforschung neue Perspektiven eröffnet werden.^[1]

3. Historische Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quelle der Bildungsforschung

Während eine vor allem auf schriftliche Dokumente gestützte historische Unterrichtsforschung zwar Intentionen oder verschriftlichte Erinnerungen und Erfahrungsberichte zu rekonstruieren vermag, bleibt ihr der Einblick in vergangene Unterrichtspraxis verwehrt. Mit Blick auf diese häufig mit „black box“ überschriebenen Vorgänge in Klassenzimmern ist auch innerhalb der historischen Bildungsforschung ein *visual turn* zu verzeichnen (z. B. Braster/Grosvenor/Pozo Andrés 2011), womit nicht zuletzt die Erschließung audiovisueller Quellen in den Fokus der Diskussion gerät. Sollen nun also die eingangs beschriebenen historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht als Quellen für dokumentierte Praxis und Praktiken von Unterricht herangezogen werden, gilt es, diese auch methodologisch und methodisch einzuordnen und zu reflektieren, was im Folgenden unter den Stichworten „Authentizität“, „Repräsentativität“ und „Visualität“ diskutiert wird.

3.1 Authentizität

Unter dem Stichwort der Authentizität wird meist die Frage nach möglichen Kameraeffekten diskutiert, was auch als das Phänomen der Reaktanz (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) bezeichnet werden kann. Zuspitzen lässt sich die Diskussion auf zwei in der Literatur formulierte Fragen „Doesn't filming change how people behave?“ (Laurier/Philo 2009: 181, kurs. i.O.) oder kürzer „Ist das denn echt?“ (Ladenthin 2006: 253, kurs. MJ). Diesbezügliche Erfahrungen aus der Forschung lassen sich derart zusammenfassen, dass in aller Regel nach relativ kurzer Zeit Gewöhnungseffekte an die Kamera zu beobachten sind, insbesondere je unauffälliger die eingesetzte Technik und je höher die Konzentration der Teilnehmenden in der Situation ist. Irritationen können vor allem durch eine umfassende Information der Teilnehmenden vermieden werden; beobachtbare Interaktionen der Teilnehmenden mit der Kamera können oftmals auch als Annäherungsprozesse an die Aufzeichnungssituation interpretiert werden (Schluß/Jehle 2013). Mit Blick auf die hier diskutierte Unterrichtsvideografie ist zudem in Rechnung zu stellen, dass Klassenräume im Allgemeinen als von „Beobachtungs- und Kontrollmechanismen“ (Wiesemann 2010: 145) durchzogene Räume betrachtet werden können, sodass mit diesen Interaktionen möglicherweise auch Praktiken eines bereits eingeübten Umgangs der Akteur_innen mit einem alltäglichen Beobachtungsszenario dokumentiert werden (ebd.).

Darüber hinaus lässt sich Unterricht in aller Regel als eine in ihren Abläufen gewissen festgelegten Choreografien folgende Praxis verstehen, die den Teilnehmenden ebenso wie damit verbundene Rollenerwartungen sehr wohl vertraut sind. Werden diese Abläufe vor allem als auf implizitem Wissen beruhende Praktiken verstanden, ist doch anzunehmen, dass diese Routinen ebenso in videografierten Situationen zum Tragen kommen. Generell müssen also zwar Effekte der Videoaufzeichnung angenommen werden, die nicht ohne weiteres vernachlässigt werden können und die fallspezifisch zu diskutieren sind; diese gelten jedoch in aller Regel als nicht so schwerwiegend, dass eine Interpretation der Aufzeichnung unter der beabsichtigten Fragestellung nicht möglich wäre. Vielmehr können beobachtbare Kameraeffekte unter Berücksichtigung der Aufzeichnungskontexte auch als Hinweise zur Interpretation der dokumentierten Situation verstanden werden. Mit Blick auf die hier vorgestellten Unterrichtsaufzeichnungen ist in den meisten Fällen davon auszugehen, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht zu diesem Zweck besonders sorgfältig vorbereitet haben. „Unterricht nach Drehbuch“, in dem den Schüler_innen bereits festgelegte Rollen und Wortbeiträge zugeordnet worden sind, kann allerdings in so gut wie allen Fällen begründet ausgeschlossen werden (Schluß/Jehle 2013).

3.2 Repräsentativität

Dass die Kontexte der jeweiligen Aufzeichnungen so gut als möglich zu erforschen sind, gilt auch für die zweite methodische Reflexion, die sich auf die Frage nach der Repräsentativität richtet. Angesichts vielfältiger Gestaltungsmöglichkeiten, unterschiedlichster möglicher Rahmenbedingungen und der hohen Komplexität eines Unterrichtsgeschehens mag die Feststellung, dass es den Unterricht als solchen nicht gibt, trivial erscheinen. Ebenso trivial lautet auch die den Ausgangspunkt videoanalytischer Studien historischer Unterrichtsforschung bildende Grundannahme, dass die Aufzeichnungen in den Datenbanken nicht *den* Unterricht in der DDR oder in der Bundesrepublik zeigen. Studien, die anhand dieser historischen Videoaufzeichnungen Analysen der dokumentierten Unterrichtspraxis und -praktiken vornehmen, gehen demgegenüber davon aus, dass auf dieser Grundlage herausgearbeitete Aussagen in erster Linie als jeweils fallspezifische zu formulieren sind. Aufzeichnungen, in denen Referendar_innen oder Lehrer_innen eine Stundengestaltung im Rahmen ihrer Aus- oder Weiterbildung erproben, sind dabei zu unterscheiden von Unterrichtsdokumentationen erfahrener Lehrkräfte. Diese wiederum können weiter danach differenziert werden, ob mit ihnen neu entwickelte, sorgfältig vorbereitete didaktische Konzeptionen einer Erprobung zu Forschungszwecken unterzogen werden sollten oder ob eine Dokumentation bereits bewährter didaktischer Konzeptionen zu Weiterbildungszwecken angestrebt wurde.

3.3 Visualität

Was hier unter dem Stichwort der „Visualität“ verhandelt wird, wurde in den frühen Jahren der Unterrichtsvideografie im engen Zusammenhang mit den Fragen der Authentizität und der Repräsentativität als „Frage nach dem Effekt [...] beobachtungstechnologischer Hilfsmittel auf die beobachteten Phänomene“ (Deschler 1974: 24-25) diskutiert. Dabei wird unter den ersten beiden Aspekten vor allem nach der Authentizität und Repräsentativität der *aufgezeichneten Situation* gefragt. Demgegenüber richtet sich die Aufmerksamkeit nun darauf, welchen Einfluss die *Gestaltung der*

Aufzeichnung auf die Darstellung der aufgezeichneten Situation sowie deren Wahrnehmung hat. Mit der Möglichkeit, simultan ablaufende Handlungsstränge aufzuzeichnen, ist zunächst von einer Überkomplexität des Gehalts von Videodaten und damit auch von Parallelen zwischen der Situation teilnehmender Beobachter_innen im Klassenzimmer und Betrachter_innen videografierter komplexer Unterrichtssituationen auszugehen. In beiden Fällen wird die Wahrnehmung zur Selektivität gezwungen sein; im Fall der Videoaufzeichnung werden den Beobachter_innen allerdings bereits perspektivische Ausschnitte eines Geschehens präsentiert, die es als solche zu reflektieren gilt. In der sich beständig weiterentwickelnden Diskussion bezüglich der Methoden der wissenschaftlichen Interpretation von Videodaten in pädagogischen Kontexten wird das auch unter der Frage des Umgangs mit dem visuellen Gehalt dieser Aufzeichnungen diskutiert.

Anknüpfend an das Vorgehen einer hermeneutisch-wissenssoziologischen Videoanalyse (Reichertz/Englert 2011) wird hier eine Unterscheidung von „gezeigten Handlungen“ und „Handlungen des Zeigens“ (Reichertz/Englert 2011), vorgenommen, wobei letztere auf der Ebene der Bildgestaltung mittels Kameraführung, Wahl der Perspektive und Einstellung des Schnitts sowie der Montage anzusiedeln sind. Dabei stellen diese „Handlungen des Zeigens“ die jeweils gezeigte Handlung immer in einer spezifischen Weise dar, der bereits eine bestimmte Deutungsperspektive auf das Gezeigte inhärent ist. So konstruieren diese Handlungen auf der Ebene der Bildgestaltung eigene inhaltliche Rahmen, die auch als Kommentierungen der im Bild gezeigten Handlungen interpretiert werden können. Bei der Analyse historischer Videoaufzeichnungen kann die Rekonstruktion solcher visuellen Deutungsrahmen dabei vor allem von Bedeutung sein, weil sie in Ergänzung zu den gelegentlich lückenhaften Kontextinformationen Rückschlüsse auf mögliche Deutungsrahmen der aufzeichnenden Akteur_innen zulässt. Zugleich ist in der Interpretation zu reflektieren, dass die Bildgestaltung auch die eigene Wahrnehmung lenkt und Deutungsrahmen hervorbringt, die der eigenen Interpretation vorauslaufen (Jehle 2016a).

Wenn den Bildproduzent_innen bei der Erzeugung solcher Deutungsrahmen Intentionen zugeschrieben werden sollen, sind nicht nur im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen der Produktionsbedingungen Einschränkungen vorzunehmen. Basierend auf den Grundannahmen einer Visuellen Wissenssoziologie (Raab 2008) gestaltet sich das Wechselspiel zwischen im technischen Medium hervorgebrachten visuellen Konstruktionen des Gezeigten und kulturell eingebetteten wie sich in medialen Wahrnehmungsprozessen ausbildenden spezifischen Sehgewohnheiten und -erwartungen als komplex. Innerhalb des Projekts *Documentary Film in Educational Research* (DFER, 2009-2011) wird diese Komplexität in einem wechselseitigen Verhältnis von „the visual“ und „the visible“ beschrieben (Cabeleira/Martins/Lawn 2011), aus dem wiederum emergierende Sinnüberschüsse hervorgehen können. So ergeben sich aus dem Zusammenspiel der gewählten Perspektivität der Kameraeinstellung und dem Agieren der aufgezeichneten Personen vor der Kamera eigene vielfältige Bildkompositionen, die in Absehung von den Aufzeichnungskontexten neue Deutungsperspektiven eröffnen (Mohn 2010).

Im Kontext der kulturell eingebetteten Sehgewohnheiten ist darüber hinaus auch die Frage nach der daraus hervorgehenden Bildästhetik zu berücksichtigen, die wiederum in einem wechselseitigen Verhältnis zur Perspektivität und der Bildkomposition zu sehen ist. Angesprochen sind hier Ebenen der Bildgestaltung, derer sich die Bildproduzent_innen nicht

immer explizit reflektiert und bewusst bedienen. Rückschlüsse von den visuellen Rahmungen auf die Deutungsrahmen der Akteur_innen vor oder hinter der Kamera sind also nicht immer zweifelsfrei möglich. Wie diese visuellen Rahmungen im Zuge der Analyse und Interpretation der Videoaufzeichnungen herausgearbeitet und reflektiert werden können, soll nun im Folgenden anhand ausgewählter Fallbeispiele diskutiert werden.

4. Visuelle Rahmungen von Unterrichtssituationen – Ausgewählte Fallbeispiele

Aus den Beständen der Datenbanken der historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht wurden hier Fallbeispiele aus dem Kontext eines Forschungsvorhabens ausgewählt, das in Fallstudien das Verhältnis von fachdidaktischen Intentionen und dokumentierter Unterrichtspraxis untersucht. Kontrastiert werden dabei Aufzeichnungen von Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin in den späten 1970er- und 1980er-Jahren, von Politikunterricht in (West-)Berlin in den 1980er- und 1990er-Jahren sowie von Fortbildungsveranstaltungen für das im Zeitraum der Wiedervereinigung neu zu konzipierende Unterrichtsfach Gesellschaftskunde (Jehle 2015). Die Aufzeichnungen aus dem Ost-Berliner Staatsbürgerkundeunterricht sind im „Pädagogischen Labor“ der Forschungsschule der APW, einem eigens eingerichteten Aufzeichnungsraum mit fest installierten Kameras und Mikrofonen, entstanden. Der Politik- und Gesellschaftskundeunterricht wurde von Mitarbeitern des Referats für politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin (FU) mit einer feststehenden, schwenkbaren Kamera aufgezeichnet.

Bereits diese unterschiedlichen Produktionsbedingungen eröffnen verschiedene Möglichkeitsräume der Visualisierung der dargestellten Unterrichtspraxis: In der APW war zeitgleich zum Unterrichtsverlauf ein „Regiepädagoge“ für die Auswahl der Kamerabilder verantwortlich. Ihm standen mit einer in der Totalen gezeigten Klassenansicht, einer auf den Aktionsradius der Lehrperson vor der Tafel ausgerichteten Perspektive und der Fokussierung einzelner Schülergruppen drei bis vier Einstellungen zur Verfügung. Für die Aufzeichnungen der FU wurde die Kamera meist so positioniert, dass – zumindest theoretisch – Tafelbilder und projizierte Folien aufgezeichnet werden konnten, wobei die Klasse als Ganzes meist nur im Zuge eines Kameraschwenks und nicht in einer einzelnen Einstellung erfasst werden konnte. Die Technik des Zooms ermöglichte es darüber hinaus, einzelne Personen oder Schülergruppen auch spontan in den Blick zu nehmen.

Hiervon ausgehend sollen im Folgenden ausgewählte Fallbeispiele mit dem Fokus auf die jeweiligen nachzuzeichnenden Visualisierungen von Unterrichtssituationen einer kontrastierenden Betrachtung unterzogen und die je fallspezifischen und fallübergreifenden Besonderheiten im Rahmen der jeweiligen Aufzeichnungskontexte diskutiert werden.

4.1 Perspektiven auf das „Vorderbühnengeschehen“ im Kontext: Staatsbürgerkunde- und Politikunterricht in Ost- und West-Berlin in den 1980ern

Beim Blick auf die Videoaufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkunde- und Politikunterricht in Ost- und West-Berlin in den 1970er- und 1980er-Jahren fällt zunächst eine eher wenig überraschende Gemeinsamkeit in der Strategie der Kameraführung bzw. der Bildmontage auf. Fokussiert wird in der Regel auf das „offizielle“ Unterrichtsgeschehen, was mit Zinnecker als

die „Vorderbühne“ des Unterrichts bezeichnet werden kann: „Alle Handlungssituationen, in denen die Beteiligten die offiziellen Zwecke und Regeln in den Vordergrund ihres Handelns rücken, fassen wir als die ‚Vorderbühne‘ der Institution zusammen. Alle Handlungssituationen, in denen das Unterleben der Institution vorrangig thematisiert wird, rechnen wir zur ‚Hinterbühne‘“ (Zinnecker 1978: 34; Herv. i.O.).

Dabei werden in den Aufzeichnungen auch heimliche Nebenhandlungen der Schüler_innen zufällig mitdokumentiert, die zugleich auf die fließenden Grenzen zwischen Haupt- und Nebenhandlungen verweisen (Jehle 2016a). Insgesamt zeigt sich hier aber auch eine institutionalisierte Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen, die zwar eine mögliche Umkehrung des Verhältnisses von Vorder- und Hinterbühne nicht ausschließt, aber dennoch an einer oppositionellen Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenhandlungen festhält.

In der Dokumentation des Vorderbühnengeschehens werden jedoch in den Aufzeichnungen des Ost-Berliner Staatsbürgerkundeunterrichts Ende der 1970er- bis Mitte der 1980er-Jahre und des West-Berliner Politikunterrichts in den 1980er-Jahren je unterschiedliche Strategien verfolgt, was im Folgenden an exemplarischen Beispielen illustriert werden soll. Die Aufzeichnungen des Ost-Berliner Staatsbürgerkundeunterrichts sind größtenteils von den beiden Kameraeinstellungen dokumentiert, die die Klasse in der Totale oder die Lehrperson in ihrem Aktionsradius vor der Tafel zeigen (Abb. 1 und 2).



Abb. 1: Aufzeichnungseinheit 1985a: Standbild 00:05:36: Die Befreiung vom Faschismus (v_apw_032). Aus: Datenkollektion (2010 – 2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam, in: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt a.M. DOI: 10.7477/4:2:26. Rechteinhaber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Abt. VI – APW-Daten ©

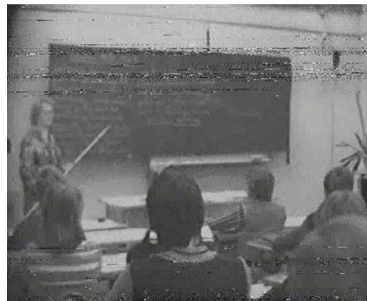


Abb. 2: Aufzeichnungseinheit 1978: Standbild 00:19:16: Die DDR-Wirtschaft – einst und jetzt (v_apw_003). Aus: Datenkollektion (2010 – 2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam, in: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt a.M. DOI: 10.7477/4:2:5. Rechteinhaber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Abt. VI – APW-Daten ©

In der Gesamtansicht der Klasse (Abb. 1) sind einzelne Schüler_innen nur schlecht oder unscharf zu erkennen, sodass sprechende Schüler_innen nur schwer oder manchmal auch gar nicht zu identifizieren sind. Die ausladenden Gesten der Lehrerin, mit der diese das Unterrichtsgeschehen leitet, heben sich dagegen von diesem homogen erscheinenden Hintergrund ab. Die auf die Tafelansicht ausgerichtete Perspektive (Abb. 2) ermöglicht nicht nur eine Dokumentation der dort festgehaltenen Unterrichtsinhalte, sondern visualisiert darüber hinaus ebenso wie die erste Einstellung die Strukturierung des Unterrichtsgesprächs durch die Lehrperson.

Vor dem Hintergrund eines Forschungsprogramms der APW zur „Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht“, in dessen

Mittelpunkt das methodische Können sowie die „Lenkungsfunktion“ der Lehrperson stand (Akademie 1987) und in dessen Kontext die Unterrichtsaufzeichnungen entstanden sind, erscheinen dieser Kamerafokus und die daraus hervorgehenden Visualisierungen plausibel. Interpretieren lässt sich dies als ein visuell erzeugter Deutungsrahmen, der zugleich die Auffassungen der Bildproduzent_innen darüber spiegelt, welche Personen als die zentralen Akteur_innen des Unterrichtsgeschehens anzusehen sind (Jehle 2016a).

Mit Blick auf die davon zu unterscheidende Strategie der Kameraführung in der Aufzeichnung der Vorderbühne des West-Berliner Politikunterrichts in den 1980er-Jahren kann die Interpretation nun ebenso auf dahinter stehende Deutungsrahmen der an der Bildproduktion beteiligten Akteur_innen verweisen. In erster Linie fokussiert die Kamera in diesen Aufzeichnungen auf Schüler_innen, die sich aktiv am Unterricht beteiligen, und setzt gerade sprechende Schüler_innen oftmals mittels Zoom prominent ins Bild (Abb. 3 und 4).



Abb. 3: Aufzeichnungseinheit 1984: Standbild 00:30:26: Ausmaß und Bedeutung der neuen Jugendbewegung (v_fu_17). Aus: Datenkollektion (2013 – 2015); Schluß, Henning / Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin, in: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt a.M. DOI: 10.7477/19:1:7. Rechteinhaber: Massing, Peter – Daten der FU Berlin ©



Abb. 4: Aufzeichnungseinheit 1985b: Standbild 00:08:53: Gleichberechtigung der Frauen (v_fu_069). Aus: Datenkollektion (2013 – 2015); Schluß, Henning / Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin, in: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt a.M. DOI: 10.7477/19:1:14. Rechteinhaber: Massing, Peter – Daten der FU Berlin ©

Die Videoaufzeichnungen des Politikunterrichts dienten in den 1980er-Jahren am Referat für politische Bildungsarbeit der FU in erster Linie einer Bestandsaufnahme und Dokumentation für fachdidaktische Analysen, mit der auf einen diagnostizierten Mangel an empirischen Studien, die die alltägliche Unterrichtsrealität untersuchen, reagiert wurde (Grammes/Kuhn 1987). Dabei verweisen die zeitgenössischen Analysen dieser Aufzeichnungen auf die kontrovers geführte Debatte um das Prinzip der „Schülerorientierung“, das auch als ein „Generalthema der politischen Didaktik der 80er Jahre“ (Gagel 1995: 244-245) bezeichnet wird. Vor diesem Hintergrund galten die Mitschnitte aus dem West-Berliner Politikunterricht als Beleg für die von Schulpraktikern beklagte Dominanz eines „sehr stark ‚schülerorientierte[n] Unterrichts in einem verkürzten Verständnis“ (Grammes/Kuhn 1987: 167), in dem sich einseitig an „Ansätze[n] sozialen Lernens“ (ebd.: 166) orientiert worden sei, ohne dass dabei politische Aspekte herausgearbeitet worden wären.

Auf der Grundlage dieser beiden Fälle wird also zunächst die weiter zu verfolgende These formuliert, dass die Visualisierungen der Unterrichtssituationen in auffallender Weise mit zeitgenössisch vorherrschenden – wenn auch im Fall des West-Berliner Politikunterrichts kontrovers diskutierten – Auffassungen einer „Best Teaching Practice“ korrespondieren.

4.2 Gesellschaftskundeunterricht in Berlin und Potsdam (1990-1991): „Lost in Transition?“

Etwas anders verhält es sich im Fall der Aufzeichnungen des Gesellschaftskundeunterrichts. Sie sind im Zeitraum der Wiedervereinigung in den Jahren 1990 und 1991 im Kontext von Weiterbildungskursen des Referats für politische Bildungsarbeit der FU für Lehrer_innen aus der DDR für das Unterrichtsfach Gesellschaftskunde an Berliner und Potsdamer Schulen entstanden. Das neu konzipierte Fach löste übergangsweise den 1989 ausgesetzten Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR ab. Die Lehrpläne befanden sich zum Zeitpunkt der Aufzeichnungen noch in einem Entwicklungsstadium, bezüglich der Inhalte und Methoden gab es noch Diskussionsbedarf und auch Unsicherheiten. In Abgrenzung vom ehemaligen Staatsbürgerkundeunterricht wurden vor allem lebensweltliche Themen sowie Prinzipien der Schüler- und Handlungsorientierung favorisiert (Grammes 1991).

Die in den Aufzeichnungen dokumentierten Unterrichtskonzeptionen wurden in den Fortbildungen gemeinsam entwickelt, und ihre Erprobung in der Unterrichtspraxis wurde zum Zweck der anschließenden Auswertung videografiert. Die Strategie der Kameraführung erscheint in diesen Aufzeichnungen zunächst erklärungsbedürftig und wirkt auf den ersten Eindruck vor dem skizzierten Hintergrund eher „*lost in transition*“.



Abb. 5: Aufzeichnungseinheit 1991: Standbild 00:06:33: Bürgerbewegungen in der DDR (v_fu_18a). Aus: Datenkollektion (2013 – 2015): Schluß, Henning / Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin, in: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt a.M. DOI: 10.7477/19:1:8. Rechteinhaber: Massing, Peter – Daten der FU Berlin ©



Abb. 6: Aufzeichnungseinheit 1991: Standbild 00:40:38: Bürgerbewegungen in der DDR (v_fu_18a). Aus: Datenkollektion (2013 – 2015): Schluß, Henning / Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin, in: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt a.M. DOI: 10.7477/19:1:8. Rechteinhaber: Massing, Peter – Daten der FU Berlin ©

Insgesamt fokussiert die Kamera in dieser Aufzeichnung in erster Linie auf das Geschehen in der Klasse, wofür sie allerdings ziemlich ungünstig positioniert ist: Die Schüler_innen verdecken sich teilweise gegenseitig, und ein Teil ist nur von hinten zu sehen (Abb. 5). Im Gegensatz zu den Aufzeichnungen aus den 1980er-Jahren ist es zudem auffallend, dass die Kamera – um mit Zinnecker zu sprechen – die Handlungsebene des Vorderbühnengeschehens verlässt und vor allem der Hinterbühne zuzurechnende Nebenhandlungen in den Blick nimmt (Abb. 6).

Auffallend ist in dem Beispiel eine in den Nahaufnahmen der Schüler_innen emergierende, sich von bisherigen Formen der Bildgestaltung abhebende Bildästhetik, die den Nebenhandlungen der Schüler_innen mit der Fokussierung und ästhetischen Ausgestaltung eine eigene Dignität verleiht. Vergleichbare Nahaufnahmen aus anderen Aufzeichnungen innerhalb dieses Fortbildungskontextes weisen in der

Bildkomposition dieser Fokussierungen ebenfalls eine spezifische Ästhetik auf (Abb. 7). Zugleich unterscheiden sie sich von den vorherigen Beispielen in der Erzähllinie, mit der das Vorderbühnengeschehen des Unterrichts in ein anderes Licht gerückt wird.

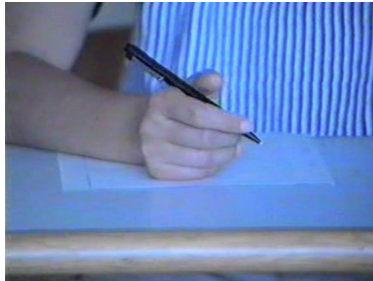


Abb. 7: Aufzeichnungseinheit 1990: Standbild 00:25:48; Baggersee (v_fu_30). Aus: Datenkollektion (2013 – 2015): Schluß, Henning / Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:18. Rechteinhaber: Massing, Peter – Daten der FU Berlin ©



Abb. 8: Aufzeichnungseinheit 1990: Standbild 00:27:30; Baggersee (v_fu_30). Aus: Datenkollektion (2013 – 2015): Schluß, Henning / Jehle, May: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:18. Rechteinhaber: Massing, Peter – Daten der FU Berlin ©

Die Kamera bleibt in diesen beiden Fällen insofern auf das Vorderbühnengeschehen ausgerichtet, als dass sie Schülerinnen bei der Bearbeitung von Aufgaben zeigt, bildet dabei aber jeweils Handlungen ab, die den expliziten Arbeitsanweisungen zuwiderlaufen. Lautet der Arbeitsauftrag für Abb. 7, im Namen einer Bürgerinitiative einen Aufruf für eine Unterschriftensammlung zu verfassen, zeigt die Kamera geradezu die Nicht-Bearbeitung dieses Auftrags, da die Schülerin wie auch ihre Sitznachbarin nicht zu schreiben beginnen, sondern lediglich ihre Stifte im Schwebезustand über ihre Hefte halten und mit der eigentlichen Aufgabenbearbeitung überfordert wirken. In Abb. 8 fordert die Lehrerin die Schüler_innen nun auf, zum Ende zu kommen und ihre Ergebnisse vorzustellen. Die Schülerinnen in dem Bildausschnitt sind allerdings noch engagiert mit der Verschriftlichung ihrer Ergebnisse beschäftigt und erwecken nicht den Eindruck, als wären sie bereits zu einer Vorstellung ihrer Ergebnisse bereit.

Insgesamt lenkt die Kamera in diesen Aufzeichnungen also die Aufmerksamkeit auf Differenzen zwischen von Lehrpersonen formulierten Aufgaben oder sich aus dem Unterrichtsetting ergebenden Anforderungen an die Schüler_innen und deren tatsächlichen Handlungen. Die mit Blick auf die beiden Fälle der Aufzeichnungen aus den 1980er-Jahren formulierte These einer Korrespondenz von Visualisierungen der Unterrichtssituationen und zeitgenössisch vorherrschenden Auffassungen einer „Best Teaching Practice“ (s. 4.1) können damit wohl kaum aufrecht erhalten werden.

Die Kameraführung und die hervorgebrachten Bildkompositionen erinnern in der ihnen eigenen Ästhetik allerdings an aktuelle Beispiele kamera-ethnografischer Studien in der Unterrichtsvideografie (z. B. Mohn 2010). Diese Studien zeichnen sich durch eine Strategie aus, mit der die Kamera zunächst als ein Instrument zur Erkundung der aufgezeichneten Situation eingesetzt wird. Die anschließende Montage und Nachbearbeitung der in der Situation gewählten Fokussierungen wird methodisch als ein „dichtes Zeigen“ (Mohn 2010) verstanden, mit der bestimmte Aspekte einer Situation in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Wenn auch

die Aufzeichnungen des Gesellschaftskundeunterrichts 1990/91 nicht in vergleichbarer Weise bearbeitet wurden, erscheint es gewinnbringend, sie unter dieser Perspektive des Zeigens in den Blick zu nehmen: Entstand zunächst also eher der verunsichernde Eindruck eines beliebigen Oszillierens der Kamera und eines ziellosen Abschweifens vom Vorderbühnengeschehen, führt die Frage, was hier eigentlich – und vor allem wem – gezeigt werden soll, zu den Aufzeichnungskontexten zurück. So scheint es vor dem Hintergrund der skizzierten Fortbildungskontexte hier weniger um eine Visualisierung von Best-Teaching-Practice zu gehen als vielmehr darum, den Blick der unterrichtenden Lehrpersonen auf Unterrichtsereignisse zu lenken, die sich bis dahin vermutlich ihrer Aufmerksamkeit entzogen haben.

5. Die Visualisierung von Unterrichtssituationen vor dem Hintergrund der jeweiligen Aufzeichnungskontexte

Wie gezeigt werden konnte, ermöglicht das Video als Quelle einer historischen Unterrichtsforschung nicht nur die Untersuchung dokumentierter Unterrichtspraxis und -praktiken. Zugleich können die Aufzeichnungen als Zeugnisse je spezifischer Praktiken der Visualisierung von Unterrichtssituationen interpretiert werden. Beschreiben lassen sich diese als „Handlungen des Zeigens“, die den Rahmen der jeweils so „gezeigten Handlung“ bilden. Somit sind diese Rahmungen durch die „Handlungen des Zeigens“ in der Interpretation dieser „gezeigten Handlungen“ zumindest offen zu legen und der Interpretation zugänglich zu machen (Jehle 2016b).

Dabei ist das Verhältnis dieser beiden Handlungsebenen auf komplexe Weise miteinander verwoben: Die mit den „Handlungen des Zeigens“ hervorgebrachten visuellen Deutungsrahmen laufen einerseits der Interpretation des Gezeigten voraus, indem sie die Wahrnehmung der Interpret_innen auf je spezifische Weise lenken. Andererseits sind diese visuellen Deutungsrahmen selbst wiederum beeinflusst von kulturell eingebetteten Sehkulturen und Wahrnehmungsgewohnheiten, von „sozialen Bedingungen, Bedeutungen und Wertvorstellungen“ (Raab 2008: 212). Die Bildgestaltung selbst stellt nicht nur unter technischen Gesichtspunkten wie Dimensionalität, Perspektivität und Kameraeinstellungen einen komplexen Prozess dar: Die Handlungen des Zeigens können etwas aufdecken oder verbergen, sie erzeugen eine eigene Bildästhetik und eröffnen auch damit neue Deutungsperspektiven (Mohn 2010).

Die hier herausgearbeiteten visuellen Deutungsrahmen können vor dem Hintergrund der jeweiligen Aufzeichnungskontexte als spezifische „Handlungen des Zeigens“ verstanden werden: Die Art und Weise der Kameraführung scheint einem speziellen „pädagogischen Blick“ auf das Geschehen geschuldet zu sein und nimmt wiederum Blickführungen vor, die, einer pädagogischen Intention folgend, diesen speziellen „pädagogischen Blick“ erst hervorbringen wollen (Jehle 2016a). Dabei lässt die Visualisierung der Unterrichtssituation auch die spezifisch pädagogische Perspektive der an der Bildproduktion beteiligten Akteur_innen erkennen: Die herausgearbeitete Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne des Unterrichtsgeschehens verweist dabei auf Vorstellungen einer pädagogischen Ordnung, die sich auf die normative Erwartung der Ermöglichung von Lernen beziehen. Spiegeln die Inszenierungen des Vorderbühnengeschehens in den Aufzeichnungen des Ost-Berliner Staatsbürgerkundeunterrichts Vorstellungen eines von der Lehrperson gelenkten Unterrichtsgeschehens sowie die Aufzeichnungen

des West-Berliner Politikunterrichts Vorstellungen eines schülerorientierten Unterrichts, bilden auch die Perspektivwechsel von der Vorder- zur Hinterbühne eine pädagogische Intention ab: Mit der Absicht, die Aufmerksamkeitsverschiebungen auf Seiten der Schüler_innen zur nachträglichen Reflexion für die Lehrpersonen sichtbar zu machen, wird in einer institutionalisierten Perspektive weiterhin an einer oppositionellen Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenhandlungen festgehalten (Jehle 2016a).

Angesichts des breiten Spektrums unterschiedlichster Rahmenbedingungen und der hohen Komplexität von Unterrichtssituationen selbst sowie der aufgezeigten vielschichtigen Bedeutungsgehalte audio-visueller Medien erscheint der seinerzeit von Schorb verfolgte Anspruch einer „geschlossene[n] Dokumentation der deutschen Schulwirklichkeit der Gegenwart“ (Schorb 1967: 46) als ein geradezu unmögliches Unterfangen. Im Wissen, dass keine Form der Dokumentation frei von Interpretation zu denken ist, sollten auch die Medienarchive mit den historischen Unterrichtsdokumentationen nicht als Quellen der direkten Repräsentation vergangener Schulwirklichkeit verstanden werden. Eine methodisch differenzierte Herangehensweise, die die verschiedenen Ebenen der Bedeutungsgehalte des Dokuments analytisch zu unterscheiden sucht, eröffnet demgegenüber die Möglichkeit, auch zeitgenössische Deutungsperspektiven der Produzent_innen dieser Dokumente zu erschließen und die Quellen entsprechend zu kontextualisieren.

[1] Während die Datenbank „Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik“ sich derzeit noch im Aufbau befindet, enthält die Datenbank „Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht aus der DDR“ mit über 200 Unterrichtsaufzeichnungen den wohl größten Teil der noch vorhandenen Archivbestände. Der Zugriff auf die Datenbanken erfolgt über die Studienlisten des [Forschungsdatenzentrums Bildung](#), wobei die Videoaufzeichnungen sowie sämtliche personenbezogenen Daten nur über ein zu beantragendes Passwort zugänglich sind. Weitere Informationen zur Historie einzelner Teilprojekte sind auf der [Projekthomepage](#) zu finden. Nachdem es in einem der ersten Teilprojekte in aufwendiger Recherchearbeit gelungen war, die in einer dieser Aufzeichnungen zu sehende Schulklasse zu identifizieren und sämtliche in der Aufzeichnung abgebildeten Personen ausfindig zu machen, konnte mit deren Einverständnis die dokumentierte Geschichtsstunde zur „Sicherung der Staatsgrenze am 13. August 1961“ als didaktische DVD „Der Mauerbau im DDR-Unterricht herausgegeben werden.

Literatur

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW). Institut für Didaktik (Hrsg.) (1987): Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler durch die systematische Vervollkommnung des methodischen Könnens der Lehrer. Wissenschaftlich-praktische Konferenz zu Ergebnissen und Erfahrungen eines mehrjährigen komplexen Experiments. Referat – Diskussionsbeiträge – Schlußwort. Berlin (Ost). (unveröffentlichtes Manuskript)

Braster, Sjaak/Grosvenor, Ian/Pozo Andrés, Maria del Mar del (Hg.) (2011):

The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Brüssel et al.

Cabeleira, Helena/Martins, Catarina/Lawn, Martin (2011): Indisciplines of inquiry: the Scottish Children's Story, documentary film and the construction of the viewer. In: *Paedagogica Historica* 47, 4: 473-490.

Deschler, Hans Peter (1974): Theorie und Technik der Unterrichtsdokumentation. München.

Gagel, W. (1995): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. 2. Auflage. Opladen.

Grammes, T./Kuhn, H.-W. (1987): Politikunterricht in Berlin. Unterrichtsfach – Lehrerbildung – Fachdidaktik. Bestandsaufnahme – Dokumentation – Kritik. Berlin (West).

Grammes, Tilman (1991): Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht? Anregungen zur Verknüpfung von Lebenskunde und Politik. Schwalbach/ Ts.

Hoof, Dieter (1972): Unterrichtsstudien. Ergebnisse didaktischer Untersuchungen mit Videoaufzeichnungen. Hannover et al.

Jehle, May (2015): Politische Bildung und Erziehung im Unterricht – Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen aus der DDR und der Bundesrepublik im Zeitraum 1978–1995. In: Petrik, Andreas (Hg.): *Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung*. Schwalbach/ Ts.: 237-238.

Jehle, May (2016a): Pädagogische Kamera? Pädagogische Perspektiven im Verhältnis von ‚Handlungen des Zeigens‘ und ‚gezeigter Handlung‘ in historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (Hg.): *Pädagogische Blicke*. Weinheim, Basel: 207-225.

Jehle, May (2016b): Die Behandlung des revolutionären Neuanfangs als Legitimationsfigur im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR. In: *Historia scholastica* 1: 77-96.

Ladenthin, Volker (2006): Ist das denn echt? – Über die Möglichkeiten, Schulklassen zu filmen. In: *PF:ue* 4, 253-256.

Laurier, Erich/Philo, Chris (2009): Natural Problems of Naturalistic Video Data . In: Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt/Raab, Jürgen/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Video Analysis: Methodology and Methods*. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt a. M.

Mohn, Bina Elisabeth (2010): Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnographische Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse werfen. In: Heinzel, Friederike / Thole, Werner / Cloos, Peter / Köngeter, Stefan (Eds.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: 153-169.

Raab, Jürgen (2008): *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*. Konstanz.

Reichertz, Jo/Englert, Carina Jasmin (2011): *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden.

Schorb, Otto (1967): Filmdokumente in der Unterrichtsforschung. In: *Paedagogica Europaea* 3: 49-69.

Schluß, Henning/Jehle, May (Hg.) (2013): *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der*

Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden.

Wiesemann, Jutta (2010): Ethnographie (machen) mit Kindern in der Schule: Die Beobachter der Beobachter. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: 143-151.

Zinnecker, Jürgen (1987): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Bodo-Gert/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: 29-121.