

## Sehen und Gesehen Werden – Zum Umgang von Lehrpersonen mit Kamera und Videografie in einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung

*Regula Fankhauser*

**Keywords:**

Videografie; Video  
Elicitation;  
Lehrpersonen;  
Habitus; Lehrer-  
und Lehrerinnen-  
weiterbildung

**Zusammenfassung:** Obschon der Einsatz der Videokamera in Unterrichtsforschung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung mittlerweile ubiquitär ist und der Medieneinsatz besonders innerhalb der qualitativ-rekonstruktiven Forschungstradition auch methodologisch reflektiert wird, gibt es kaum Untersuchungen, welche sich der Frage widmen, wie Lehrpersonen das Videografieren des eigenen Unterrichts erleben und reflektieren. Im vorliegenden Artikel wird diese Frage untersucht, indem ein Fallbeispiel aus einer Lehrer/innen- und Lehrerweiterbildung, welche von einer Begleitforschung flankiert wurde, vorgestellt und analysiert wird. Methodisch wird dabei mit der *Video Elicitation* gearbeitet: Die Videografie dient als Stimulus, und über das Besprechen des videografierten Unterrichts werden nicht nur Entscheidungs- und Denkprozesse während des Unterrichtens reaktiviert, sondern ebenso Erwartungen und Einstellungen, die sich an den Vorgang des Videografierens binden. Dabei zeigt sich, dass Unterrichtsvideografie, Handeln und Habitus in der Ansprache der Lehrperson als komplexes techno-soziales Zusammenspiel lesbar werden.

### Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Videografie in Unterrichtsforschung und LehrerInnen\(weiter-\)bildung](#)
  - [2.1 Unterrichtsvideografien innerhalb des quantitativen Paradigmas der Erziehungswissenschaft](#)
  - [2.2 Videografie in der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung](#)
- [3. Videografie und \*Video Elicitation\* in einem schweizerischen Weiterbildungsprojekt für Lehrpersonen](#)
  - [3.1 Kurze Projektbeschreibung](#)
  - [3.2 Praktiken des Beobachtens und der Stellenwert der Kamera: ein Fallbeispiel](#)
    - [3.2.1 Die Beobachtung der Lehrperson und der Stellenwert der Kamera](#)
    - [3.2.2 Die Beobachtung der SchülerInnen und der Stellenwert der Kamera](#)
- [4. Schluss: Die Performativität der Kamera in der Unterrichtsvideografie](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

## 1. Einleitung

Die zunehmende Bedeutung videogestützter Methoden – sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Forschung wie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ist unbestritten. Zum einen und meistens gilt die Videokamera als leicht verfügbares und leicht handhabbares technisches Hilfsmittel, welches in der Forschung zu Zwecken der Datenerhebung, in der Lehre zum Zwecke der Unterrichtssimulation eingesetzt wird. Zum andern und weitaus seltener gilt die Videografie als eine methodische und methodologische Herausforderung, welche

– wenn angenommen – zur Theoriebildung an- und beiträgt. Im ersteren Fall steht ein praktischer Anwendungskontext – nämlich empirische Forschung oder Lehrerinnen- und Lehrerbildung – im Vordergrund; im zweiten dagegen ein theoretisches Interesse, welches unterschiedliche disziplinäre Felder miteinander verbindet. [1]

Das zentrale Begriffspaar, um das die Medientheorie seit ihren Anfängen kreist, ist das von "Medium" und "Botschaft" (McLUHAN 1967). Überträgt man die These von dem – in welcher Form auch immer sich aktualisierenden – Zusammenwirken von Medium und Botschaft auf die Unterrichtsvideografie, so ist danach zu fragen, inwiefern die "Botschaft", nämlich die Aussagen, was (guter) Unterricht, eine (gute) Lehrperson etc. sei, auch immer mitgeprägt ist von den Möglichkeiten und der Funktionsweise des Mediums, also der Videografie. Oder anders: Inwiefern definieren die technischen Möglichkeiten des Mediums normative Vorstellungen von Unterrichten mit bzw. durchwirken diese? [2]

Ziel dieses Beitrages ist es, die These vom Zusammenwirken von "Medium" und "Botschaft" im Anwendungskontext der Unterrichtsvideografie sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Ich fokussiere hierzu den Umgang mit der Unterrichtsvideografie in einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung, welche in einer Begleitforschung wissenschaftlich untersucht wurde. Vorausschickend möchte ich klarstellen, dass das Thema Videografie und die damit verbundenen methodologischen Fragen ursprünglich *nicht* im Fokus der Forschung standen, sondern dass die Unterrichtsvideografie als Methode eingesetzt werden sollte, um die Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen in einem spezifischen Gegenstandsbereich zu erfassen und zu untersuchen. Im Zentrum des Interesses stand die Frage, welche Rolle körperlich-nonverbale Prozesse im unterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen spielen, wie diese Prozesse von den Lehrpersonen selbst wahrgenommen und beurteilt werden und welche subjektiven Theorien diese bei der Beurteilung aktivieren. Hierzu ließen die Lehrpersonen ihren Unterricht filmen, um dann in einem zweiten Schritt nach der Methode der *Video Elicitation* (HENRY & FETTERS 2012) die erstellten Unterrichtsvideografien besprechen zu können. Dabei zeigte sich sehr schnell, dass das Thema, welches in der *Video Elicitation* besprochen werden sollte, nämlich das körperlich-nonverbale Agieren und Reagieren im Unterricht, in der Ansprache der Lehrpersonen sich mit der Tatsache verschränkte, dass die Lehrpersonen *gefilmt* worden waren. Mit anderen Worten: Das Medium Videografie durchwirkte die Botschaften der Lehrpersonen; ihre Rekonstruktionen des unterrichtlichen Handelns gingen mit den Reflexionen über dessen mediale Aufbereitung eine Verschränkung ein, welche nicht ignoriert werden konnte. Dieser Verschränkung soll im Folgenden nachgegangen werden. [3]

Vorbereitend werde ich zunächst den Einsatz von Videografien in Unterrichtsforschung und Lehrpersonen(weiter)bildung skizzieren; allerdings ohne Anspruch auf Vollständigkeit, sondern vielmehr mit dem Ziel, die groben Entwicklungsstränge und ihre gegenstandsspezifischen, methodischen und medientheoretischen Differenzen herauszuarbeiten. In einem zweiten Schritt werde ich das Projekt, welches an der Pädagogischen Hochschule Bern

durchgeführt wird, kurz vorstellen und dabei den methodischen Einsatz und Stellenwert der Videografie erläutern. Anhand eines Fallbeispiels zeige ich anschließend, wie sich in den Videobesprechungen eines bestimmten, von mir herausgearbeiteten Typus meine These vom Zusammenwirken von Medium und Botschaft nachverfolgen lässt. Und schließlich werde ich versuchen, meine These ausgehend von den Analyseergebnissen zu präzisieren. [4]

## **2. Videografie in Unterrichtsforschung und LehrerInnen(weiter-)bildung**

### **2.1 Unterrichtsvideografien innerhalb des quantitativen Paradigmas der Erziehungswissenschaft**

Innerhalb des quantitativ-generalisierenden Paradigmas der Erziehungswissenschaft gelten Videografien (eigens erstellt oder einem Archivfundus entnommen) schon seit längerer Zeit als vielversprechendes Potenzial für Forschung und Lehre (vgl. für einen Überblick JEHLE & SCHLUSS 2013). Die ältesten Videoaufzeichnungen von Unterricht reichen bis in die 1960er Jahre zurück (vgl. JANIK, MINARIKOVA & JANIK 2013). Einen eigentlichen Boom erlebte die Unterrichtsvideografie dann in den 1990er Jahren; die TIMMS-Videostudien<sup>1</sup> (BAUMERT, BOS & WATERMANN 2000; REUSSER & PAULI 2003) fungierten dabei gewissermaßen als "Impulsgeber" (PAULI & REUSSER 2006, S.775), welcher nicht nur zu zahlreichen weiteren Videostudien geführt hat, sondern auch zu einer verstärkten Nutzung von Videografien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. [5]

In der Forschung liegt das Erkenntnisinteresse vor allem auf der Erschließung der Prozessqualität von Unterricht. Erforscht werden die Wirkungszusammenhänge zwischen Lehrangeboten und Schülerinnen- und Schülerlernen. Anhand von Unterrichtsvideografien werden Merkmale und Bedingungen von Unterrichtsqualität identifiziert und die Effekte von bestimmten Unterrichtsmerkmalen auf den Lernprozess der SchülerInnen untersucht (DINKELAKER & HERRLE 2009). [6]

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollen dann die Erkenntnisse aus der Forschung vermittelt und verbreitet werden. Hierzu werden oft diejenigen Videos verwendet, welche im Rahmen von Unterrichtsforschung hergestellt worden sind und mittlerweile einen reichen Archivfundus bilden (KRAMMER & REUSSER 2005, S.35). Eingesetzt werden sie mit unterschiedlichen Zielen und Funktionen (siehe für einen Überblick JANIK, MINARIKOVA & NAJVAR 2015). Grundsätzlich können Unterrichtsvideos in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zwei Grundfunktionen erfüllen (KRAMMER & REUSSER 2005, S.38): Sie können erstens als Modell dienen und erwünschte didaktische Muster und Handlungsformen zeigen, sodass diese von den Lehrpersonen übernommen und angeeignet werden können. Und sie können zweitens die Reflexion über die

1 Die TIMMS-Studie (Abkürzung für "The Third International Mathematics and Science Study") erfasste zwischen 1993 und 1996 die SchülerInnenleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich.

gezeigten Unterrichtsformen anregen mit dem Ziel, die Wahrnehmung von Unterricht und der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen zu schärfen. Die Schärfung der Unterrichtswahrnehmung gilt als wichtige Voraussetzung professioneller Handlungskompetenz. Das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung – englisch *professional vision* (GOODWIN 1994) – unterscheidet dabei nicht scharf zwischen Wahrnehmung und Beobachtung. Wahrnehmung erscheint hier immer schon als gerichtet, gezielt und gerahmt und entspricht damit erkenntnistheoretisch eher dem Begriff der Beobachtung (SCHMIDT 2010). Ziel der Beobachtungsschulung ist im Kontext von LehrerInnenaus- und -weiterbildung die Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz (VAN ES & SHERIN 2002). [7]

Die Videografie dient der (zukünftigen) Lehrperson also als Trainingshilfe, um handlungsentlastet eigenes oder fremdes unterrichtliches Handeln beobachten und beurteilen zu lernen. Die Vorteile von Videodaten werden regelmäßig hervorgehoben: die Wiederholbarkeit des Aufgezeichneten, das simultane Verfügbarmachen von verschiedenen, parallel verlaufenden Handlungssequenzen und schließlich die Authentizität und Ganzheitlichkeit, welche es Lehrpersonen erlaube, immersiv in das videografierte Geschehen einzutauchen und dadurch einen Resonanzboden für eigene Lehrerfahrungen zu gewinnen und zu nutzen (vgl. zusammenfassend SEIDEL, STÜRMER, BLOMBERG, KOBARG & SCHWINDT 2011). Deutlich wird dabei, dass das Ideal des Medieneinsatzes in einem möglichst unvoreingenommenen Abbilden des komplexen unterrichtlichen Geschehens liegt. Das Potenzial der Videografie wird innerhalb dieses Paradigmas darin gesehen, authentisch und ganzheitlich (PAULI & REUSSER 2006, S.787) die Unterrichtssituation wiedergeben zu können. Damit dies jedoch möglich wird, müssen einerseits die invasiven, also störenden Effekte der Kamera bestmöglich kontrolliert werden, was v.a. damit erreicht werden soll, dass sich die Kameraperson zurückhaltend verhält (vgl. PETKO, WALDIS, PAULI & REUSSER 2003). Andererseits wird versucht, das Problem der Ausschnitthaftigkeit, welche die Videoaufnahme kennzeichnet zu lösen. Dies nun wird auf technischem Weg versucht. Während ältere Kameradramaturgien wie z.B. diejenige in den TIMMS-Studien sich auf zwei Kameras – eine Hand- und eine Standkamera – beschränkten (a.a.O.), werden heute zunehmend technische Möglichkeiten wie z.B. Go-Pro<sup>2</sup> genutzt, um auch subjektive Individualperspektiven auf das Geschehen einbeziehen zu können. [8]

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass innerhalb des quantitativen Paradigmas zwar eine – wenn auch eher marginale – Auseinandersetzung mit dem Repräsentationsproblem der Unterrichtsvideografie geführt wird. Die beiden Grundprobleme, welche hier reflektiert werden, sind einerseits Invasivität, andererseits Ausschnitthaftigkeit der Videokamera. Beides sind Einschränkungen, welche das Medium im Hinblick auf eine umfassende und authentische Repräsentation der Unterrichtswirklichkeit mit sich bringt. Was innerhalb dieses Ansatzes jedoch nicht diskutiert wird, ist die performative

2 GoPro ist eine sogenannte Action-Kamera, welche besonders klein und robust ist und am Kopf des Trägers/der Trägerin montiert wird, sodass das Geschehen aus dessen/deren Perspektive aufgenommen werden kann.

Wirkung des Mediums, also nicht die einschränkende, sondern die *hervorbringende* Wirkung seines Einsatzes. Die Frage, inwiefern die Videografie Lehrpersonen dazu bringt, etwas *aufzuführen* – und zwar sowohl als Agierende im Unterricht wie auch als Reflektierende in der anschließenden Analyse der Aufzeichnung –, scheint bisher noch wenig thematisiert worden zu sein. Sie wird in der Fallvignette, welche in Abschnitt 3.2 vorgestellt wird, zum Thema gemacht werden. [9]

## 2.2 Videografie in der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung

Auch in der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung gehört die Videografie zum selbstverständlichen methodischen Instrumentarium (vgl. für einen Überblick DINKELAKER & HERRLE 2009; HERRLE, KADE & NOLDA 2010), aber Erkenntnisinteresse, Forschungsgegenstand und methodologische Grundannahmen sind anders ausgerichtet und bedingen deshalb auch einen anderen Umgang mit dem Medium. [10]

Die qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung verhält sich kritisch zu einem Modell von Unterricht, das der videobasierten Unterrichtsqualitätsforschung zugrunde liegt. Kritisiert wird, dass dieses Modell der Sozialität des Unterrichts zu wenig Rechnung trage (HERZOG 2011) und SchülerInnen und Lehrpersonen zu abstrakten Kategorien zusammenfasse (BREIDENSTEIN 2002, S.25). Zusätzlich wird aber auch Kritik an den methodologischen Annahmen der standardisierenden Unterrichtsqualitätsforschung bezüglich des Mediums Video geäußert. So bemängeln z.B. RABENSTEIN und REH (2008, S.145) das inhärente Ideal von Beobachtung, welches die soziale Wirklichkeit unabhängig von der Perspektive des/der Forschenden und in seiner ganzen Totalität erfassen möchte und im Medium Video nun ein Instrument zu finden meint, welches dies erlaube. Kritisiert wird schließlich auch, dass die Überkomplexität der videografischen Daten und damit die Notwendigkeit zur Selektivität vorrangig bei der Datenauswertung zu wenig reflektiert werde (DINKELAKER & HERRLE 2009; FANKHAUSER 2013). [11]

Videografien, die im Rahmen einer rekonstruktiv-interpretativen Unterrichtsforschung entstehen und genutzt werden, unterscheiden sich sowohl durch ihren inhaltlichen Fokus als auch durch die Art und Weise, wie sie Medialität reflektieren: Im Zentrum des inhaltlichen Interesses stehen nicht bestimmte Lehrkompetenzen und Wirkungszusammenhänge zwischen Lehren und Lernen, sondern soziale Interaktionsprozesse oder Praktiken, aus denen Unterricht besteht. Dabei werden sowohl der Konstruktionscharakter sozialer Prozesse wie auch derjenige der wissenschaftlichen Beschreibung dieser Prozesse reflektiert. Beobachten und Beschreiben gehen hier Hand in Hand; gefragt wird, wie Beschreibung an der Konstruktion von sozialen Kategorien, die beobachtet werden sollen, mitbeteiligt ist. Diese Reflexivität wird auch an visuelle Verfahrensweisen wie die Videografie herangetragen: Die Entwicklung von adäquaten visuellen Methoden geht einher mit deren methodologischer Reflexion. Generell dominieren in den qualitativ-rekonstruktiven Sozialwissenschaften, die sich methodologisch mit der Videografie beschäftigen,

theoretische Konzepte, welche die Analyse und Interpretation von Videodaten betreffen (BOHNSACK 2003; KNOBLAUCH, SCHNETTLER, RAAB & SOEFFNER 2006; KNOBLAUCH, BAER, LAURIER, PETSCHKE & SCHNETTLER 2008; REICHERTZ & ENGLERT 2011), weniger jedoch solche, welche die Herstellung von Videografien und deren Nutzung im praktischen Forschungsprozess angehen. [12]

Eine wichtige Ausnahme bilden zwei methodische Ansätze, welche hier kurz hervorgehoben werden sollen, da sie für die methodische Ausrichtung des weiter unten skizzierten Projekts an der PH Bern von Bedeutung sind: die Kameraethnografie und *Video Elicitation*. [13]

Die Kameraethnografie, welche insbesondere von MOHN (2008, 2011) entwickelt wurde, wendet visuelle Methoden, wie sie in der sozialanthropologischen Feldforschung bereits früher praktiziert wurden (vgl. MacDOUGALL 1997; PINK 2001), auf das Feld des Unterrichts an. Anders als in der videogestützten Unterrichtsqualitätsforschung geht es in der Kameraethnografie nicht mehr darum, vorgängige und von der Abbildung unabhängige Inhalte zum Zwecke späterer Analyse aufzuzeichnen; im Zentrum dieses Forschungs- und Darstellungsansatzes, welcher auf die "Krise der Repräsentation" (FREUDENBERGER 2003) reagiert, steht vielmehr der Versuch, die Aufnahme von Felddaten und deren Interpretation aufeinander zu beziehen. Das Finden von Bildern wird für die Forschenden zum Moment des Forschens selbst, zum Mittel der Erkundung. Bilder werden als Formulierungen und Teil des ethnografischen Verstehensprozesses begriffen und als solche reflektiert. Grundsätzliche Merkmale der Bildlichkeit wie Ausschnitthaftigkeit und Rahmung sowie die für die Bildproduktion grundlegenden Momente der Auswahl, der Perspektive und des Fokus verlangen von EthnografInnen permanente Entscheidungen, welche methodologisch reflektiert und im Hinblick auf ihren Nutzen begründet werden müssen. Mitgedacht wird hier auch die bildtheoretische Erkenntnis, dass Zeigen und Nicht-Zeigen Hand in Hand gehen, dass also Bilder, ob bewegt oder statisch, nie alles zeigen, was im Feld "der Fall ist", dass sie aber umgekehrt über einen Überschuss verfügen, der über das intentionale Zeigen hinausweist (ASCH & ASCH 1995). [14]

Die Kamerethnografie arbeitet also bewusst und gezielt mit den medienspezifischen Besonderheiten der filmischen Darstellungsweise, sie ist sowohl Forschungsmethode als auch ein Mittel der Ergebnisdarstellung. Dies unterscheidet sie von der zweiten Methode, die hier vorgestellt werden soll, der *Video (oder Photo) Elicitation*. Zwar verschränken sich auch hier Vorgänge des Zeigens und Wahrnehmens sowie des Produzierens und Rezipierens. Funktionslogisch jedoch steht die Methode im Dienste der Datenerhebung: *Video Elicitation* ist ein Versuch, über das Medium der Videografie Zugang zur Erinnerung der InformantInnen zu gewinnen; sie soll zu Introspektion oder *recollection* veranlassen (HENRY & FETTERS 2012, S.118). Die Videografie oder die Fotografie dienen dabei als Stimulus, der den aktiven Vorgang des Erinnerens als Wiederholen in Bewegung setzen soll. [15]

Auch die *Video Elicitation* ist ein Versuch, die Besonderheiten des visuellen Mediums zu reflektieren und methodisch gewinnbringend einzusetzen. Die Fähigkeit des Bildes, etwas Abwesendes oder Vergangenes in die Gegenwart zu holen, wird hier genutzt, um an Erfahrungen von InformantInnen heranzukommen. Über die Betrachtung und Besprechung einer Fotografie oder einer videografierten Szene soll vergangenes und eventuell vergessenes Erleben von den InformantInnen selbst reaktiviert und detailreicher als in einem normalen Interview versprachlicht werden. Es kann sich dabei z.B. um die Aufzeichnung eines Gesprächs zwischen ÄrztInnen und PatientInnen handeln, welche in der *Video Elicitation* den Patienten/die Patientin dazu animieren soll, das eigene Empfinden und Erleben in der damaligen Therapiesituation zu rekonstruieren. Oder es handelt sich, wie im vorliegenden Diskussionszusammenhang, um die Videografie einer Unterrichtsstunde, welche bei der Lehrperson die Erinnerung an die darin nicht sichtbaren Entscheidungs- und Denkprozesse, welche dem abgebildeten Handeln zugrunde liegen, wachrufen soll (TOCHON 2009). [16]

Insgesamt dominieren in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Einsatzformen von *Video Elicitation*, welche den Fokus auf die Rekonstruktion impliziten Lehrerinnen- und Lehrerwissens legen. Die Methode gleicht sich damit derjenigen des *Stimulated Recalls*<sup>3</sup> (DEMPSEY 2010; MESSMER 2015) an und kann hinsichtlich ihres Prozederes wie folgt charakterisiert werden (vgl. TOCHON 2009): Die Lehrperson wird gebeten, eine Sequenz aus einer längeren Unterrichtsvideografie auszuwählen, welche sie näher diskutieren möchte. Anschließend wird sie dazu angehalten, diejenigen Elemente der Sequenz zu identifizieren, die sie für bemerkenswert hält, das Video an den entsprechenden Stellen zu stoppen und fokussiert zu kommentieren. Gemeinsam mit dem Interviewer/der Interviewerin werden schließlich Techniken entwickelt, mit deren Hilfe die kommentierten Vorgänge reflektiert werden. [17]

### **3. Videografie und *Video Elicitation* in einem schweizerischen Weiterbildungsprojekt für Lehrpersonen**

#### **3.1 Kurze Projektbeschreibung**

Das Projekt, aus dessen Gesamtheit im Folgenden ein Teilaspekt herausgegriffen und näher dargestellt werden soll, ist ein Weiterbildungsprojekt für Lehrpersonen, welches forschend begleitet wird. Das Projekt hat also sowohl einen Weiterbildungs- als auch einen Forschungsaspekt. Ziel des *Weiterbildungsprojektes* ist es, die Lehrpersonen für die Rolle körperlich-nonverbaler Prozesse im Unterricht zu sensibilisieren und damit ihre *professional vision* derartiger Prozesse zu schärfen. Ziel des *Forschungsprojekts* ist die Untersuchung der Körperkonzepte von Lehrpersonen: Gefragt wird, wie sie körperlich-nonverbale Prozesse ihres eigenen Unterrichts wahrnehmen und interpretieren und welche subjektiven Theorien und habituellen Überzeugungen dabei aktiviert werden. Im Folgenden soll aus Gründen der Klarheit und Verständlichkeit auf diesen Forschungsteil fokussiert werden. [18]

<sup>3</sup> *Stimulated Recall* ist ein erzählgenerierendes Verfahren, welches über das Betrachten eines Videos die Befragten dazu bringt, Alltagserfahrungen zu verbalisieren.

Methodisch wird mit den Methoden der Unterrichtsvideografie und der *Video Elicitation* gearbeitet. In einem ersten Schritt wird der Unterricht der Lehrpersonen videografiert. Dramaturgie und Kameraregie liegen dabei vollständig in der Verantwortung der Lehrpersonen: Sie entscheiden, welche Stunde wie aufgezeichnet wird. Die Videografie lehnt sich so an die Kameraethnografie von MOHN an. Die Lehrpersonen treffen bezüglich dessen, was gezeigt werden soll, kameratechnische und dramaturgische Entscheidungen, welche Aufschluss geben über ihre Relevanzsetzungen und ihr subjektives Erkenntnisinteresse. In einem zweiten Schritt, ca. zwei Wochen nach der Aufnahme, werden die Lehrpersonen dann gebeten, sich die Videografie *in toto* anzuschauen und daraus zwei Sequenzen auszuwählen, welche sie in einem Interview besprechen möchten. Dieses Interview folgt methodisch den Regeln der *Video Elicitation*. [19]

Das ganze Untersuchungssetting – Videografie, Auswahl von Videosequenzen und Interview in Form von *Video Elicitation* – wird im Verlauf von neun Monaten drei Mal wiederholt. [20]

### **3.2 Praktiken des Beobachtens und der Stellenwert der Kamera: ein Fallbeispiel**

Die folgenden Gesprächsausschnitte stammen aus zwei Interviews mit einer Lehrperson, die wir im Folgenden Esther nennen. Esther ist Unterstufenlehrperson an einer Schule in einer ländlichen Vorortgemeinde einer größeren Schweizer Stadt. Die Gesprächsausschnitte evidenzieren einen Typus, der aus verschiedenen Interviews mit unterschiedlichen Lehrpersonen fallkontrastierend generiert wurde. Insofern repräsentieren sie – herausgelöst aus dem Gesamtkontext der Interviews mit Esther – eine Art Idealtypus, dem auch Esther so nicht entspricht (KELLE & KLUGE 2010, S.83f.), den ihre Aussagen jedoch sehr plastisch darstellen können. [21]

Im Folgenden sollen zuerst diejenigen Passagen analysiert werden, in denen Esther sich selbst ins Visier nimmt, d.h. Sequenzen bespricht, in denen sie als Lehrperson gefilmt wurde. Anschließend werden diejenigen Passagen untersucht, in denen Esther Sequenzen bespricht, in denen ihre Schülerinnen und Schüler gefilmt wurden. [22]

#### **3.2.1 Die Beobachtung der Lehrperson und der Stellenwert der Kamera**

Besprochen werden zwei Sequenzen aus einer Deutschstunde. Im Folgenden fokussiere ich zum einen auf diejenigen Passagen, in denen sich Esther zur Präsenz der Kamera in ihrem Schulzimmer, zu ihrer Kameraregie und den Zielsetzungen, die sie damit verbindet, äußert; zum andern berücksichtigen wir die Ansprachen von Esther, die das Resultat, also die Videografie und sich selbst als videografierte Lehrperson betreffen. Esther wählte die Standkamera und zwar so platziert, dass sie zentral auf sie selbst gerichtet und hinter der Klasse positioniert war, sodass das Klassenganze von hinten miterfasst wurde. Sie begründete dies damit, dass sie "einfach" sich selbst, ihre "Körpersprache", die



Art wie sie "da stehe" oder eventuelle "Mödeli" (Schweizer Dialektausdruck für Tic, Macke, Angewohnheit) anschauen wollte, kurz: "einfach um sich (sic!) selbst mal zu beobachten, wie dies wirkt". Auf die Frage, wie sie sich dabei gefühlt habe, sagte sie:

"Ich, ich war schon/ Also für mich war es schon anders, ja, das ist/ – Ich weiss auch nicht. – Wobei zuerst/ Nä, 'nervös' war ich glaube ich nicht. Aber sicher, ich habe sehr (+) wahrscheinlich alles bewusster wahrgenommen, selbst. Wenn du weisst, es wird jetzt gefilmt, was ich sagen oder was die Kinder gemacht haben und so. Ich habe das Gefühl, ich sei viel aufmerksamer gewesen. /! : mhm// (++) Was auch noch lustig war, nachdem ich das Video angeschaut hatte, und dann am nächsten Tag wieder hin gestanden bin, [LACHT] habe ich dann so/ Ja, weil ich mich selbst gesehen hatte, und dann gerade wieder ähnliche Sachen gemacht habe, habe ich mich selbst dann irgendwie viel besser, also so objektiv, irgendwie (+) beobachten können, ja."<sup>4</sup> [23]

Obwohl die Stunde, die aufgenommen wurde, eine ganz gewöhnliche Durchschnittsstunde, eben Ausschnitt aus dem Unterrichtsalltag sein sollte, wurde sie von Esther als nicht alltäglich, als anders als gewohnt wahrgenommen. Zwar machten sie die Kamera und die Videografin im Schulzimmer nicht nervös, sie führten aber doch zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit den Kindern und sich selbst gegenüber. Für Esther war dies eine Form bewussterer Wahrnehmung – eine Formulierung, die einstweilen durchaus als positiv konnotiert erscheint. Der Eindruck, dass bewusstes Wahrnehmen für Esther wünschenswert ist, wird durch den Schluss der Passage noch bekräftigt: hier stellt Esther etwas überrascht – "noch lustig" sei es gewesen – fest, dass sie nach Betrachten des Videos sich selbst in der nächsten Unterrichtsstunde "irgendwie" besser habe beobachten können, hiermit also bezüglich Selbstbeobachtung etwas gelernt habe. Diesen Lernfortschritt bezeichnet sie als einen Schritt in Richtung zunehmender Objektivität. [24]

Sich selbst im Unterricht im Hinblick auf ein erwünschtes Verhalten beobachten zu können, scheint also für Esther ein anzustrebendes Ideal zu sein. Umso erstaunter war sie, dass ihr offenbar trotz der gesteigerten Aufmerksamkeit während der Videoaufnahme etwas entgangen war, was sie dann erst auf dem Video entdeckte:

"Was habe ich noch gesehen? Ah, was ich erstaunt war, ich probiere wirklich gerade hinzustehen, dass ich manchmal trotzdem so da gestanden bin. [MACHT ES VOR UND LACHT] Das hätte ich auch nicht gedacht. (++) Ja, obwohl ich mir ja – das war ja wirklich gerade der Anfang – mir ja eigentlich sehr bewusst war, jetzt wird aufgenommen und so, aber dass ich trotzdem solche Sachen gemacht habe, die ich/ die ich nicht bemerkt habe." [25]

4 Transkriptionsregeln (basierend auf KUCKARTZ, DRESING, RÄDIKER & STEFER 2007): In Klammern gesetzte Additionszeichen bezeichnen Sprechpausen (+: kurz, ++: länger); paraverbale Ausdrucksmittel werden in eckigen Klammern in Großschrift angegeben; mit der Initiale "I" wird die Interviewerin bezeichnet. Gleichzeitiges Sprechen wird nicht wiedergegeben.

Trotz ihres intensivierten "Bewusstseins", ihrer verstärkten Aufmerksamkeit, welche sie auf die Aufnahmesituation zurückführte, geschahen ihr "solche Sachen", die sie eigentlich zu vermeiden versuchte: nämlich eine Körperhaltung, welche in der Hüfte leicht einknickt und deshalb nicht "gerade" ist. Dieses Gerade-Stehen, welches metaphorisch verstanden normativen Charakter hat, ist ihr selbst wichtig, weil sie es – gemäß einer anderen Passage aus dem Interview – als körperlich gesünder taxiert als die leicht eingeknickte Haltung. Die Aufnahme führte ihr nicht nur vor Augen, dass ihr dieser "Fehler" passiert ist, sondern ebenso, dass sie das Fehlverhalten nicht einmal bemerkt hatte. Die Kamera half ihr also, kompensierend die eigene defizitäre Wahrnehmung zu vervollständigen. Sie stellte für Esther einen Gewinn dar, auch wenn dieser mit leichter Irritation, mit "Erstaunen" verbunden war. Dass die Videografie Defizite kompensieren kann und für Esther ein Schritt in die richtige Richtung ist, macht auch folgende Gesprächspassage deutlich:

"Ich bin, glaube ich, allgemein, darf ich schon sagen, jemand, der (+) kritisch reflektiert. [LACHT] Ja, aber ich finde es auch spannend so (++) ehm: ja, Dinge bewusst wahrzunehmen. Und deshalb habe ich mich eigentlich auch gefreut auf dieses Video und dies nachher anzuschauen (+) und habe nun auch bewusst auf solche Dinge geschaut, die ich manchmal bereits ohne Video versuche, objektiv wahrzunehmen und dies habe ich nun einfach nochmals auf dem Video gesehen, deshalb fand ich es sehr spannend. Ich finde es auch noch schön, war es nun nicht nur einmal sondern auch noch mehr, denn dann habe ich wie das Gefühl, dann wird es noch mehr so ein bisschen zur Routine. /l: mhm// Und dann ehm: auch noch etwas entspannter, nun vielleicht für mich." [26]

Esther erklärt sich hier selbst als Person, die "kritisch reflektiert". In ihrem Begriffsverständnis ist "kritische Reflexion" gleichbedeutend mit bewusster Wahrnehmung und diese wiederum mit objektiver Wahrnehmung. Unbeachtet und damit unreflektiert bleiben in ihrem Begriffsverständnis von "kritischer Reflexion" gerade diejenigen Aspekte, welche die Wahrnehmung ihrer selbst normativ begleiten und durchwirken. In der *Video Elicitation* wendet sie diese Form der "kritischen Reflexion" auf sich selbst an, d.h. unterwirft sich einem normativen Muster, ohne sich dessen bewusst zu sein. [27]

Vergegenwärtigen wir uns, welches Ziel die Methode der *Video Elicitation* eigentlich anstrebt: Es soll hier vorrangig um das Erinnern als *Wiedererleben* gehen: Die InformantInnen sollen sich an eine erlebte Situation und ihre damit verbundenen Gedanken und Gefühle erinnern. Dieses Ziel, nämlich die Introspektion, wird im Fallbeispiel von Esther transformiert, nicht, weil die Interviewerin sie entsprechend anders zu den videografierten Szenen befragt hätte, sondern weil sie selbst die Szenen nur in einem bestimmten Modus kommentieren kann. Diesen Modus kann man auf eine Kurzformel bringen: beobachten – beurteilen – kontrollieren. Die Frage, was Esther während des Unterrichts erlebt hat, die Rekonstruktion ihrer Gedanken und Gefühle, führte konsequent in die Selbstbeobachtung und damit zu Antworten auf die impliziten Fragen: Was habe ich bemerkt, was ist mir entgangen? Worauf muss ich noch besser achten, wo muss ich noch stärker kontrollieren? Bei Esther – so der

Schluss – wurde aus der Introspektion, welche die *Video Elicitation* anzielt, Selbstinspektion zum Zwecke der Selbstoptimierung. [28]

Die Funktion, die dem Medium im Hinblick auf eine lückenlose Selbstkontrolle zufällt, wird ebenfalls deutlich: Die Videografie unterstützte sie in ihrem Bemühen, "objektiv wahrzunehmen", weil sie auch das noch festhielt, was ihr im Moment des Agierens entfiel. Die Kamera stand also als ein technisches Hilfsmittel im Dienste der Erfüllung sozialer Normen. Kontrollierter Lehrkörper und technisches Kontrollinstrument gehen dabei eine Verbindung ein, in der sich soziale Normierung und Technik verflechten. [29]

### 3.2.2 Die Beobachtung der SchülerInnen und der Stellenwert der Kamera

Kommen wir nun zu denjenigen Passagen, in denen Esther Filmsequenzen bespricht, in denen Schülerinnen und Schüler gefilmt worden sind. Es handelt sich dabei um eine Unterrichtsstunde, in der diese in Gruppen selbständig arbeiten mussten. Die zwei Gruppen, die Esther filmen ließ, befanden sich außer Sichtweise von Esther, da sie sich ausschließlich anderen Gruppen zuwandte und die von der Kamera fokussierten Gruppen "einfach machen" ließ. Das Erkenntnisinteresse hinter dieser Kameraregie formulierte sie wie folgt:

"Ich habe dies absichtlich so gemacht, denn beim letzten Mal hatte ich ja beim Video (+) sehr auf mich fokussiert, /!mhm// und dieses Mal wollte ich auf die Kinder. Und ich habe gesagt, sie soll das filmen, was ich nicht sehe. (...) Und ich war nur bei den anderen Gruppen und habe jene beiden Gruppen einfach machen lassen, damit ich dann sehe, was sie machen, wenn/wenn ich nicht kontrolliere." [30]

Ging es bei der ersten videografierten Stunde und der daran anschließenden Besprechung um die Selbstkontrolle der Lehrperson, d.h. um die Beobachtung ihres körperlichen Auftretens, so geht es in dieser nun um die (Selbst-) Kontrolle der Schülerinnen und Schüler. Esther interessierte, ob und inwieweit die Kinder fähig sind, auch ohne die Präsenz und Intervention der Lehrperson sich selbst und ihre Arbeit zu kontrollieren. Hierzu positionierte sie die Kamera so, dass beide Kindergruppen im Fokus waren – jedoch in einer gewissen Distanz, sodass ihre verbalen Äußerungen nicht oder kaum verstehbar waren und sich die Aufnahme auf das visuell Wahrnehmbare beschränkte. [31]

Beim Besprechen dieser Sequenz fiel auf, dass Esther sofort und ausschließlich evaluatorische Aussagen machte. Sie beurteilte das Geschehen, welches sie während des Unterrichts bewusst nicht sehen wollte und durch die Videografie nun zu sehen bekam:

"Ehm: (+) also hier denke ich, die haben wirklich gut zusammengearbeitet. (..) Das lief gut. Ja. Das haben sie gut gemacht, ja. (+) / !: mhm// (+)" [32]

Gleichzeitig schränkte sie aber das positive Ergebnis – die Kinder arbeiten diszipliniert, auch wenn die Lehrperson nicht anwesend ist – auch wieder ein:

"Ich weiss nicht, ob sie sich auch schon – Sie haben die Kamera eben auch gesehen. [LACHT] – ob sie sich be/ oder ob sie sich wirklich bewusst waren, sie wird dies dann anschauen und wir müssen nun das machen. / !:mhm// Ob es ohne Kamera auch so gewesen wäre, wenn ich nicht schauen gehe, das weiss ich nicht." [33]

Damit verdeutlicht sie ihre Interpretation dieser Sequenz: Die Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse funktioniert, das lässt sich anhand der Videografie feststellen. Gleichzeitig bleibt die Vermutung, dass sie nur deshalb funktioniert, weil die leibliche Präsenz der Lehrperson durch die Präsenz eines technischen Platzhalters, der Kamera ersetzt wird. Dass die Kamera die Lehrperson ersetzen soll, war bereits implizit in Esthers Kameraregie angelegt. Dass dies effektiv gelang, deduziert Esther aus der Betrachtung des Videos. Und sie statuiert schließlich als Fazit: "denn mich/ich wurde durch die Kamera ersetzt." [34]

Die Kontrolle der Selbstkontrolle lässt sich also gemäß Esther sehr wohl an die Kamera delegieren. Der Körper der Lehrperson lässt sich durch ein technisches Hilfsmittel ersetzen. Oder vielleicht genauer: Es komplettiert die Lehrperson, indem es deren leibliche Abwesenheit in eine virtuelle Anwesenheit verwandelt. Das pädagogische Paradox, wie Selbständigkeit angeleitet, wie Selbstführung durch Fremdführung bewerkstelligt werden kann, findet hier eine technische Lösung. Die Kontrolle durch die Lehrperson wird nicht gelockert oder gar aufgehoben, sondern bloß delegiert: an die Kamera. [35]

#### **4. Schluss: Die Performativität der Kamera in der Unterrichtsvideografie**

Mit dem Begriff der Performativität wird hier in einem sehr allgemeinen Sinn eine "generative Kraft" (KRÄMER 2004, S.15) bezeichnet, welche symbolischen, sprachlichen und rituellen Praktiken innewohnt (FISCHER-LICHTE 2012; HEMPFER & VOLBERS 2011; WULF & ZIRFAS 2007). Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine medial vermittelte Praktik: diejenige videografierten Unterrichtens. Wenn also die Rede ist von der Performativität der Kamera, so meint dies: Die Kamera zeichnet nicht einfach auf, was ist, sondern bringt das Aufgezeichnete selbst in einer bestimmten Weise hervor. Die Tatsache, dass Esther ihren Unterricht und sich selbst als Unterrichtende aufzeichnen lässt und dieses Aufgezeichnete nachher betrachtet und bespricht, bringt etwas zur Aufführung, was so bis anhin nicht sicht- und greifbar war: ein Verständnis von Professionalität und Professionalisierung, welches nicht nur ein bestimmtes Modell professionellen Agierens, sondern auch ein bestimmtes Ideal von Beobachtung impliziert. Dies ist so, weil sie sich in diesem Setting in einer Art Doppelrolle befindet: sie ist sowohl Akteurin im unterrichtlichen Geschehen wie auch Betrachterin resp. Beobachterin dieses Geschehens. [36]

In der besprochenen Fallgeschichte wird deutlich, dass die Aufzeichnung durch die Kamera für den Typus "Esther" zwei Funktionen erfüllt: Sie kompensiert und sie komplettiert: Die Videografie kompensiert eine Schwäche, diejenige der fehleranfälligen Selbstbeobachtung *in actu*. Und sie komplettiert, d.h. sie erweitert

den Beobachtungsrahmen der Lehrperson, indem sie auch noch dasjenige Geschehen aufzeichnet, welches sich *in absentia* abspielt. [37]

Damit wird ein Modell von Sichtbarkeit und Sichtbarmachen aktualisiert, wie es sich im 19. Jahrhundert im Zusammenhang mit dem Siegeszug der (wissenschaftlichen) Fotografie langsam durchgesetzt hat: das Ideal automatisierter und entsubjektivierter Wiedergabe von Wirklichkeit. DASTON und GALISON (2002) haben rekonstruiert, wie sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts ein Ideal "mechanischer Objektivität" herauskristallisiert hat, welches durch die Kamera repräsentiert und eingelöst wurde. Im Unterschied zu der menschlichen Beobachtung, welche als prinzipiell fehleranfällig und in ihrer Reichweite beschränkt angesehen wurde, schien die automatisierte Aufnahme eine Wiedergabe der Wirklichkeit zu garantieren, welche als urteilsfrei und zuverlässig galt. Einer regellosen, unkontrollierten und undisziplinierten menschlichen Aufmerksamkeit wurde mit dem automatisierten fotografischen Aufnahmeverfahren ein Ideal entgegengehalten, welches kontrolliertes, geregeltes und diszipliniertes Beobachten versprach. [38]

Der Umgang mit der Videografie, welcher sich im Typus Esther rekonstruieren lässt, erinnert an das Ideal mechanischer Objektivität; die Erwartungen, die sich für diesen Lehrpersonentypus mit dem technischen Aufzeichnungsmedium verbinden, sind letztlich dieselben, welche die Lehrperson an sich selbst richtet: Disziplin und Kontrolle. Zum einen betrifft dies die Kontrolle und Disziplinierung des eigenen Körpers: Der Leib ist in seinem Eigenleben ein potenzieller Störfaktor. Ticks, Macken, kleine Absenzen unterlaufen das Ideal umfassender Körperbeherrschung. Zum anderen betrifft dies die Kontrolle der SchülerInnenkörper, welche via Präsenz und Blick ausgeübt wird. Idealerweise ist die Lehrperson überall – nichts entgeht ihr, alles hat sie im Blick. Keine toten Winkel, keine Nischen, keine Hinterbühnen. Die Disziplinierung des eigenen Körpers wie auch die Kontrolle über die Körper der Schülerinnen und Schüler vollziehen soziale Normvorstellungen, wie sie im schulisch-institutionellen Kontext strukturierend und subjektivierend wirken (vgl. LANGER 2008). Sowohl an der Definition wie auch am Vollzug dieser Normvorstellungen ist die Unterrichtsvideografie performativ mitbeteiligt. [39]

Man ist deshalb versucht, die Rolle, die die Kamera in der besprochenen Fallgeschichte spielt, als "Aktanten" im Sinne LATOURs zu begreifen. Unter Aktanten versteht die Akteur-Netzwerk-Theorie technische oder natürliche Entitäten, denen "es mehr oder weniger erfolgreich gelingt, eine Welt voller anderer Entitäten mit eigener Geschichte, Identität und Wechselbeziehungen zu definieren und aufzubauen" (CALLON & LATOUR 1991, S.140). Wenn technische Objekte oder Instrumente als Aktanten bezeichnet werden, so wird damit deren Potenzial hervorgehoben, soziale Beziehungen oder Praktiken umzudefinieren und zwar so, dass das Technische und das Soziale nicht mehr klar auseinander gehalten werden können, sondern einen netzwerkartigen Handlungszusammenhang eingehen. [40]

Im vorliegenden Fall wird das, was als gelungener Unterricht und gelungenes Lehrerinnen- und Lehrerhandeln definiert wird, als Effekt eines techno-sozialen Zusammenspiels lesbar. Die Möglichkeiten der Kamera und der Unterrichtsvideografie schreiben sich in das Selbstverständnis der Lehrperson ein; das Ideal, das sie anstrebt, indem sie es vor der Kamera aufzuführen versucht, ist dasjenige der Selbstinspektion und des (selbst-) kontrollierten Handelns; eine Art umfassender Kontrolle, welche schließlich auf fremde Augen verzichten kann. Dank der Videografie lässt sich dieses trainieren, und zwar so lange, bis der Anspruch verinnerlicht ist und nicht mehr als Irritation erlebt wird. Wenn wir den Habitus mit WIGGER und in der Tradition BOURDIEUs als "Verschränkung von sozialer Position und individueller Perspektive" (WIGGER 2009, S.102), d.h. als Verinnerlichung sozialer Strukturen begreifen, so lässt sich zum Schluss als Fazit festhalten: Die Kamera wird zum Aktanten des Habitus der Lehrperson, welcher sich als Kontrollanspruch umschreiben lässt. Kontrolle von allem – vornehmlich aber von sich selbst. [41]

## Literatur

- Asch, Timothy & Asch, Patsy (1995). Film in ethnographic research. In Paul Hockings (Hrsg.), *Principles of visual anthropology* (S.335-360). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Baumert, Jürgen, Bos, Wilfried, & Watermann, Rainer (Hrsg.) (2000). *TIMMS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In Yvonne Ehrenspeck & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. (S.87-107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Breidenstein, Georg (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In Georg Breidenstein, Arno Combe, Werner Helsper & Bernhard Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S.11-27). Opladen: Leske + Budrich.
- Callon, Michel & Latour, Bruno (1991). Techno-economic networks and irreversibility. In John Law (Hrsg.), *A sociology of monsters: Essays on power, technology and domination* (S.132-161). London: Routledge.
- Daston, Lorraine & Galison, Peter (2002). Das Bild der Objektivität. In Peter Geimer (Hrsg.), *Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografie in Wissenschaft, Kunst und Technologie* (S.29-99). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dempsey, Nicholas P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33, 349-367.
- Dinkelaker, Joerg & Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fankhauser, Regula (2013). Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Zirkels?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(1), Art. 24, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301241> [Zugriff: 6. Juni 2016].
- Fischer-Lichte, Erika (2012). *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Freudenberger, Silja (2003). Repräsentation: Ein Ausweg aus der Krise. In Silja Freudenberger & Hans Jörg Sandkühler (Hrsg.), *Repräsentation, Krise der Repräsentation, Paradigmenwechsel. Ein Forschungsprogramm in Philosophie und Wissenschaften* (S.71-102). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Goodwin, Charles (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Hempfer, Klaus & Volbers, Jörg (Hrsg.) (2011). *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Bielefeld: transcript.
- Henry, Stephen G. & Fetters, Michael D. (2012). Video elicitation interviews: A qualitative research method for investigating physician-patient interactions. *Annals of Family Medicine*, 10(2), 118-125.

Herrle, Matthias; Kade, Jochen & Nolda, Sigrid (2010). Erziehungswissenschaftliche Videographie. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.599-619). Weinheim: Juventa.

Herzog, Walter (2011). Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In Wolfgang Meseth, Matthias Proske & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S.146-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Janik, Miroslav; Minarikova, Eva & Janik, Tomas (2013). Die Entwicklung von professional vision bei künftigen Englischlehrern: Eine Studie im Rahmen von IRSE VideoWeb. Vortrag bei der IX. Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), 29. Oktober 2013, Innsbruck.

Janik, Tomas; Minarikova, Eva & Najvar, Petr (2015). Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung. Eine Übersicht leitender Ansätze. In Ulrich Riegel & Klaas Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S.63-78). Münster: Waxmann.

Jehle, May & Schluss, Henning (2013). Videodokumentation von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung. In Henning Schluss & May Jehle (Hrsg.), *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung von Unterrichtsforschung* (S.19-66). Wiesbaden: Springer VS.

[Kelle, Udo](#) & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

[Knoblauch, Hubert](#); Schnettler, Bernd; Raab, Jürgen & Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (2006). *Video analysis: Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Knoblauch, Hubert; Baer, Alejandro; Laurier, Eric; Petschke, Sabine & Schnettler, Bernd (Hrsg.) (2008). Visuelle Verfahren. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/11> [Zugriff: 9. Juni 2016].

Krämer, Sybille (2004). Was haben "Performativität" und "Medialität" miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der "Asthetisierung" gründende Konzeption des Performativen. In Sybille Krämer (Hrsg.), *Performativität und Medialität* (S.13-32). München: Wilhelm Fink Verlag.

Krammer, Kathrin & Reusser, Kurt (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 35-50.

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Langer, Antje (2008). *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: Transcript.

MacDougall, David (1997). The visual in anthropology. In Marcus Banks & Howard Morphy (Hrsg.), *Rethinking visual anthropology* (S.276-295). New Haven, CT: Yale University Press.

McLuhan, Marshall (1967). *The medium is the message: An inventory of effects*. Harmondsworth: Penguin.

Messmer, Roland (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130> [Zugriff: 6. Juni 2016].

Mohn, Bina Elisabeth (2008). Im Denkstilvergleich entstanden: die Kamera-Ethnographie. In Birgit Griesbeck & Erich-Otto Graf (Hrsg.), *Ludwig Flecks vergleichende Erkenntnistheorie* (S.211-234). Berlin: Parerga Verlag.

Mohn, Bina Elisabeth (2011). Methodologie des forschenden Blicks. Die vier Spielarten des Dokumentierens beim ethnographischen Forschen. In Peter Cloos & Marc Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren* (S.79-98). Weinheim: Juventa.

Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774-798.

Petko, Dominik; Waldis, Monika; Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMMS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 3(6), 265-280.

Pink, Sarah (2001). *Doing visual ethnography. Images, media and representation in research*. London: Sage.

Rabenstein, Kerstin & Reh, Sabine (2008). Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im "Offenen Unterricht". In Hans-Christoph Koller (Hrsg.), *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse* (S.137-156). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

[Reichert, Jo](#) & Englert, Carina Jasmin (2011). *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern: Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität.

Schmidt, Siegfried J. (2010). Beobachter / Beobachtung. In Siegfried J. Schmidt (Hrsg.), *Die Endgültigkeit der Vorläufigkeit. Prozessualität als Argumentationsstrategie* (S.17-22). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Seidel, Tina; Stürmer, Kathleen; Blomberg, Geraldine; Kobarg, Mareike & Schwindt, Katharina (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.

Tochon, Francois (2009). From video cases to video pedagogy. In Ricki Goldman, Roy Pea, Brigid Barron & Sharon Derry (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S.53-65). New York: Routledge.

van Es, Elizabeth & Sherin, Miriam Gamoran (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.

Wigger, Lothar (2009). Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus transformationen und Bildungsprozessen. In Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich & Lothar Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S.101-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007). *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

## Zur Autorin

Regula FANKHAUSER, Dr.phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern. Forschungsschwerpunkte: ästhetische Bildung, visuelle Methoden, Bildtheorien.

Kontakt:

Regula Fankhauser

Pädagogische Hochschule Bern  
Institut für Weiterbildung und Medienbildung  
Weltistr.40  
3006 Bern

Tel.: 41 31 309 27 62

E-Mail: [regula.fankhauser@phbern.ch](mailto:regula.fankhauser@phbern.ch)

## Zitation

Fankhauser, Regula (2016). Sehen und Gesehen Werden – Zum Umgang von Lehrpersonen mit Kamera und Videografie in einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung [41 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 9, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160392>.