



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Warum ist es so still?“-„Weil sich alle bemühen, schön zu reden“. Sprachgebrauch im Fokus von Unterrichtsvideos und Konsequenzen für die Aufnahme von Französischunterricht

Verfasserin

Edna Imamović

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 313

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Französisch

UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreuerin :

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Inhalt

<u>Vorwort</u>	1
<u>Einleitung</u>	3
<u>1 Videographie im Kontext von Unterricht</u>	5
1.1 State of the art: Videoforschung in Schule und Unterricht.....	5
1.2 Aktuelle Herausforderungen in der qualitativen Videoforschung.....	7
1.2.1 Theoretische, methodologische und methodische Fragestellungen.....	7
1.2.2 Technologische Herausforderung.....	7
1.2.3 Ausschnitthaftigkeit.....	8
1.3. Auswertung von Videodaten.....	10
1.3.1 Quantitative Herangehensweise.....	10
1.3.2 Qualitative Herangehensweise.....	10
1.3.3 Videoanalyse in den Sozialwissenschaften.....	11
1.3.4 Erziehungswissenschaftliche Videographie.....	13
1.3.5 Die dokumentarischen Methode der Videointerpretation (Bohnsack 2009)	16
1.3.6 Die Videointeraktionsanalyse (Knoblauch/Schnettler/Tuma 2013).....	19
1.4 Videographie und das Feld.....	21
1.4.1 Videographie und Ethnographie.....	21
1.4.2 Beobachter/in und der/die zu Beobachtende.....	22
1.4.3 Kamera-Ethnographie (Mohn 2002) und Dokumentation.....	24
1.4.3.1 Repräsentationskrise und Dokumentation.....	26
1.4.3.2 Anti-Dokumentieren als Antwort auf starkes Dokumentieren.....	27
1.4.3.3 Paradoxes Dokumentieren.....	28
<u>Zusammenfassung des ersten Kapitels</u>	31
<u>2 Videographie und Mehrsprachigkeit im Schulkontext</u>	33
2.1 State of the art: Videobasierte Mehrsprachigkeitsforschung.....	33
2.2 Schule und Mehrsprachigkeit.....	34

2.2.1 Politische und sprachwissenschaftliche Diskurse rund um Migration und Mehrsprachigkeit in der Schule	36
2.2.2 Migrant/innen und Kinder von Migrant/innen in der Pädagogik.....	40
2.3 Schulischer Raum und Zugehörigkeit.....	42
2.3.1 Zugehörigkeit in der Pädagogik.....	42
2.3.2 Zugehörigkeit, Sprache und Zuschreibung.....	43
<u>Zusammenfassung des zweiten Kapitels</u>	<u>46</u>
<u>3 Feinanalyse des Unterrichtsmitschnittes.....</u>	<u>48</u>
3.1 Rahmenbedingungen der Aufzeichnung.....	48
3.1.1 Materialvoraussetzungen (vgl. Brinker/Sager 2010, 168)	50
3.1.2 Soziale Voraussetzungen (vgl. Brinker/Sager 2010, 168).....	51
3.1.3 Setting und Situation (vgl. Brinker/Sager 2010, 168).....	52
3.1.4 Kompetenzvoraussetzungen (vgl. Brinker/Sager 2010, 169)	54
3.1.5 Deutungsvoraussetzungen (vgl. Brinker/Sager 2010, 169 f.).....	54
3.1.6 Selbstverständnis der Gesprächspartner (vgl. Brinker/Sager 2010, 170)	55
3.1.7 Hypothesen über Sinn des Gesprächs (vgl. Brinker/Sager 2010, 170 f.)	55
3.1.8 Makrostrukturen des Gesprächs (vgl. Brinker/Sager 2010, 171)	56
3.2. Hypothesengestützte Feinanalyse	56
3.2.1 Sprachliches Handeln.....	56
3.2.2 Zum sprachlichen Profil der Schüler	56
3.2.3 Zum Transkript	57
3.2.3.1 Skizze der aufgenommenen Situation	58
3.2.3.2 Abkürzungen und Pseudonyme im Transkript	59
3.2.4 Die Beziehung zwischen der Drehsituation und den Schülern.....	59
3.2.5 Anfangsphase.....	60
3.2.6 Endphase	65

3.3 Interpretation.....	67
<u>4 Konsequenzen für die Aufnahme von Französischunterricht bzw. Unterricht im Allgemeinen.....</u>	<u>71</u>
<u>5 Conclusio</u>	<u>73</u>
<u>6 Résumé en français</u>	<u>76</u>
<u>Bibliographie.....</u>	<u>89</u>
Konsultierte Internetseiten.....	105
<u>Anhang.....</u>	<u>106</u>
Abstract.....	106
Einverständniserklärung für den Dreh.....	107
Curriculum Vitae	108
Transkript des Unterrichtsmitschnittes	109

Nicht nur zur Zeit der Entstehung meiner Diplomarbeit, sondern mein ganzes Studium hindurch, hat mich eine Vielzahl von Personen unterstützt und zum Nachdenken angeregt. Ihnen möchte ich an dieser Stelle einen großen Dank aussprechen.

Ganz besonders danke ich

meiner Betreuerin Eva Vetter für Inspiration und Ermutigung,

meinen Eltern und Großeltern für Sorge und Rückhalt,

meinen Freunden und Lieben für Zuspruch und Begleitung,

meinem Kollegen Yusuf Zindanci und meinen Kolleginnen Tatjana Rinas und Rebecca Summereder für Kritik und Korrektur dieser Arbeit.

Vorwort

Videographie im Kontext von Unterricht ist ein gegenwärtig noch junges Forschungsgebiet und Praxisfeld, das im Bereich der Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft, LehrerInnenbildung und Sozialwissenschaften verschiedenen Anwendungsformen unterliegt. Mein Interesse für das Thema entspringt aus beruflicher Beschäftigung mit Unterrichtsvideos, die sowohl aus theoretischen als auch praktischen Phasen bestand. Am Fachdidaktischen Zentrum für Sprachlehr- und -lernforschung der Universität Wien (nun: Sprachlehr- und -lernforschung) unter Leitung von Eva Vetter und mit technischer Unterstützung seitens Stephen Ferguson und Ines Hödl fand im November 2012 ein Videoprojekt statt, dessen Daten in der Diplomarbeit von Tatjana Rinas (2013) teilweise ausgewertet wurden, neben anderen ethnografischen Daten aus Interviews und Sprachenportraits. Es entstanden insgesamt elf Unterrichtsvideos. Das Forschungsinteresse von Tatjana Rinas bezog sich auf die Sprachverwendung mehrsprachiger Schüler/innen und den Einsatz ihres linguistischen Repertoires bei Interaktion in Gruppenarbeiten zu unterrichtsbezogenen Themen. Das Mitwirken bei der Produktion als Assistentin hat mich mit Fragen konfrontiert, die mittels Literaturstudien womöglich nie aufgetaucht wären. Die Zwischenposition im Produktionsteam hat mir erlaubt den Forschungsprozess sowohl wissenschaftlich als auch technisch zu beobachten und hat somit dazu beigetragen eigene Reflexionen auszubauen. Wissenschaftliche Vertiefung erfuhr ich durch die Teilnahme an der „Videographie-Springschool 2013“ in Essen, wobei dort die sozialwissenschaftliche Perspektive im Vordergrund stand. In weiterer Folge geschah die Verbindung zu Themen der Mehrsprachigkeit und Unterrichtsforschung und zur Frage des Einflusses der Aufnahmesituation auf die Interaktion zwischen den Akteur/innen.

Die zweite Komponente der Fragestellungen vorliegender Arbeit ist das Thema der Mehrsprachigkeit oder der sprachlichen Vielfalt im schulischen Kontext. Das Spannungsverhältnis zwischen sprachlichen Normen und den Rahmenbedingungen der Institution Schule in Bezug auf Sprache(n) hat ohnehin meine ganze Schulzeit und mein Studium geprägt und ist in meiner beruflichen und persönlichen Entwicklung tief verankert. In meiner Schulzeit habe ich die Grenzen von Sprachnormen einmal mehr einmal weniger heftig zu spüren bekommen und in Folge dessen begann ich mich mit sprachlicher Vielfalt, Zugehörigkeit und Fragen der Identität in Bezug auf Macht vermehrt auseinanderzusetzen. Im eigenen

Französischunterricht in der Schule hatte ich den meisten Freiraum für Querverbindungen, da meine Französischlehrerin diese wertschätzte. Dieser Moment in meiner schulischen Bildung war höchstwahrscheinlich ausschlaggebend für die Weiterentwicklung meines Interesses für Sprachen generell und stellte auch eine positivere Bindung zum schulischen Lernen her.

In meinem Studium, vor allem in erziehungswissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen und (fach)didaktischen Lehrveranstaltungen aus dem Unterrichtsfach Französisch sowie in einigen Lehrveranstaltungen im Bereich der Politischen Bildung und Geschichtswissenschaft als auch in sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen im Fach Slawistik konnte ich mich mehrperspektivisch vertiefen und neue Fragen entwickeln. Vor allem die Ermöglichung der Teilnahme an Tagungen und Vorträgen zum Thema Mehrsprachigkeit und die Zusammenarbeit mit Eva Vetter und Anke Wegner halfen mir, kontinuierlich einen kritischen und dynamischen Denkprozess beizubehalten. Dafür bin ich sehr dankbar.

In vorliegender Arbeit vertiefe ich die zwei Interessensfelder Videographie und Mehrsprachigkeit und setze sie zueinander in Beziehung.

Einleitung

Die theoretische und methodologische Auseinandersetzung mit Videographie als ethnografisches Datenerhebungsverfahren ist noch sehr jung. Daraus resultieren Herausforderungen bei der Forschungsarbeit, zumal speziell im Rahmen der Erforschung sprachlicher Vielfalt in Schulen noch nicht viele Vorarbeiten bestehen, die mit Videographie in Verbindung stehen. Hierbei muss betont werden, dass dies auch an ökonomischen Faktoren hängen kann. Allerdings erlaubt das Feld kreative Herangehensweisen und lässt viel Spielraum für die Suche nach individuellen Lösungsmöglichkeiten.

Vorliegende Arbeit verbindet erziehungswissenschaftliche Videographie, sozialwissenschaftliche Video-Analyse, Mehrsprachigkeitsforschung und Ethnographie bezogen auf schulische Institutionen. Im Zentrum steht die Frage des Einflusses der Drehsituation auf die Interaktion und Sprachverwendung im schulischen Raum, dem sprachliche Hierarchien inhärent sind. Die präzise Forschungsfrage lautet:

Spitzt die Kamera als „institutionelles Auge“ (Fankhauser 2013) Hierarchisierungen zu und wie werden Sprachideologien und Normen reproduziert? Und welche Konsequenzen bestehen für die Unterrichtsdokumentation von Französischunterricht?

Ich entscheide mich für eine problemzentrierte Auseinandersetzung, mit der ich der Herausforderung videobasierter Mehrsprachigkeitsforschung begegnen will. Für die Beantwortung der Frage bilde ich vorerst einen theoretischen Rahmen, der erstens den Forschungsstand der Felder Videographie, Videodokumentation und Videobasierte Mehrsprachigkeitsforschung beinhaltet. Zweitens kommt über die Beziehung zwischen Forscher/in und Erforschte/n der Fokus auf Hierarchien und Normen zu Tage. Mithilfe der theoretischen Überlegungen aus dem Bereich der „Migrationspädagogik“ (Castro Varela/Dirim/Kalpaka/Mecheril/Melter 2010) schlage ich daraufhin eine Brücke zum Thema Sprache(n) und Zugehörigkeit, wo ebenso hierarchische Konstrukte eine große Rolle spielen. Diese Perspektiven erlauben die Untermauerung der Position der Schule und des Unterrichts für die Valorisierung beziehungsweise die Nicht-Valorisierung von bestimmten Sprachen.

Im ersten Kapitel geht es um die Charakterisierung des Mediums „Unterrichtsvideo“ und der Ausführung des Forschungsstands, v. a. in der Erziehungswissenschaft und LehrerInnenbildung. Die verschiedenen Arten der Verwendung und die Klärung allgemeiner Herausforderungen für die Produktion halten ebenso Einzug wie die bekanntesten Auswertungsmethoden. Die Verwendungsformen verlangen eine Klärung des Begriffes der Dokumentation, wobei dieser im Licht der Kamera-Ethnographie nach Mohn (2002) diskutiert wird.

Im zweiten Kapitel steht die andere Komponente der Forschungsfrage im Fokus: Videographie und Mehrsprachigkeit im Schulkontext. Da Mehrsprachigkeit auch im Rahmen der „Migrationspädagogik“ diskutiert wird, stelle ich eine Beziehung zwischen diesen zwei Perspektiven her und diskutiere die Zusammenhänge zwischen Sprache und Zugehörigkeit, wobei die gesellschaftspolitische Dimension in dieser Relation nicht ausgespart wird.

Das dritte Kapitel widmet sich der Feinanalyse eines ausgewählten Unterrichtsmitschnitts, wobei diese Analyse angelehnt an die Methoden der „linguistischen Gesprächsanalyse“ (Brinker/Sager 2010) und an die Prinzipien der „Videointeraktionsanalyse“ (Knoblauch/Schnettler/Tuma 2013) vollzogen wird. Gestische, verbale, non-verbale und paraverbale Elemente werden dabei einbezogen. Die Schüler wenden, abgesehen von einer Situation (siehe 3.2.6 in vorliegender Arbeit) und von ein paar Code-Switching-Momente ins Englische, nur die deutsche Sprache an. Die Frage der Verwendung des linguistischen Repertoires, das sich aus mehreren Sprachen zusammensetzt, konnte somit nicht fruchtbaren Analysen unterzogen werden; lediglich konnte der monolinguale Habitus (Gogolin 1994) für diese bestimmte Situation bestätigt werden. Dafür kamen Bilder über Zugehörigkeit, Zuschreibung, Konnotationen mit Pluralität und die Charakterisierung der Beziehung zum Aufnahmeteam besonders hervor.

Im Schlussteil werden mit der Beantwortung der Forschungsfrage Konsequenzen gezogen für die Aufnahme von Französischunterricht, wobei sich viele dieser Konsequenzen letztendlich auch auf die Videodokumentation von (Sprachen-)Unterricht im Allgemeinen beziehen.

1 Videographie im Kontext von Unterricht

1.1 State of the art: Videoforschung in Schule und Unterricht

Die Etablierung von Unterrichtsvideos als Datenerhebungsverfahren schreitet mit den sich immerwährend verbessernden technischen Möglichkeiten, vor allem der Digitalisierung, fort (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, 9). Gleichzeitig steigerte sich in den letzten zwanzig Jahren die Zahl der Publikationen im Bereich der Fachdidaktiken, Erziehungs-/Bildungswissenschaften, Linguistik sowie allgemein in den Sozialwissenschaften, wo das Medium Video methodischen Nutzen leistet und theoretische Reflexionen erfährt und wo auch dessen medienspezifische Bedeutungen und Probleme diskutiert werden. Dabei resultiert aus den verschiedenen Zugängen und Forschungsfragen ebenso ein breites Spektrum an Schwerpunkten bei der Erhebung und Analyse der Daten.

[...] [V]ideo studies represent complex methodological approaches, which enable the use of a number of perspectives, strategies, and methods or techniques for generating and analyzing video data (Andersson/Sørvik 2013, 3. Zit. nach: Derry et al. 2010; Janík et al. 2009; Knoblauch/Schnettler/Raab 2006).

In ethnografischen und ethnomethodologischen Studien werden Videodaten in den letzten Jahren ebenso vermehrt eingesetzt und reflektiert, wobei die Verbindung gemacht wird zum Anspruch, natürliche Situationen zu erforschen.

Video as a visual media seems to provide just the resources that ethnographical studies need: it gives the opportunity to catch activities as they arise in natural habitats, such as in the classroom, at home, or in the workplace (Vgl. Heath 2011. Zit. nach: Andersson/Sørvik 2013, 4.).

In der LehrerInnenbildung, in der die oben genannten Disziplinen teilweise im Dialog stehen, lässt sich ebenso ein Interesse für den Einsatz von Unterrichtsvideos beobachten. Neben dem fallbasierten Arbeiten (vgl. Krammer/Ratzka/Klieme/Lipowsky/Reusser 2006, 423), gibt es eine Vielzahl an anderen Nutzungsmöglichkeiten (vgl. Janík/Minaříková/Najvar 2013, 63-79).

The web-based reflection and discussion on classroom videos offers, from the perspective of the psychology of teaching and learning, a high level of potential for the professionalization of teachers, and represents a suitable tool for implementing the demands of an effective teacher training (Krammer/Ratzka/Klieme/Lipowsky/Pauli/Reusser 2006, 423).

Die Komplexität des Unterrichts sei über Videos besser erfassbarer, da jene die Möglichkeit bieten, den multiperspektiven Blick auf Unterricht zu entwickeln oder zu schärfen:

The videos make the complexity of teaching and learning processes visible, and render structured observation accessible from different perspectives (ebd., 423).

Allerdings muss das bloße Sichten noch keine Reflexion auslösen, dieses muss vielmehr systematisch trainiert werden. Ein Lernprozess muss auch nicht unbedingt reflexiv sein, auch wenn Reflektieren auf einen Lernprozess abzielt (vgl. Moon 2004, 84). Eine Präzisierung des Verständnisses von Reflexion im Zusammenhang von Beobachtung müsste in diesem Kontext mit den Rezipienten/Rezipientinnen ausgehandelt werden.

Eine Übersicht über die Anwendungsformen von Videos in der LehrerInnenbildung nehmen Janík, Minarikova, Najvar vor (2013, 67-74). Nebst der Aufzählung, verorten sie diese in den Disziplinen und beschreiben die Prinzipien der jeweiligen Nutzungsart (ebd.).

In diversen Auseinandersetzungen mit der Forschungsmethode wird verstärkt die Möglichkeit der Verschränkung von Theorie und Praxis betont (vgl. z.B.: Brophy 2004; Kramer/Reusser 2004; Petko/Reusser 2005). Außerdem können mittels audiovisueller Daten räumliche und körperliche Aspekte in der Beobachtung und Analyse einbezogen werden (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, 10. Zit. nach: Gugutzer 2006, Kraus 2008).

Nicht nur für die Lehre stellten Videos einen Mehrwert dar, auch für die Forschungsarbeit sind die Vorteile vorerst technischer Natur: So ist es beispielsweise möglich, eine Situation öfter zu beobachten und dadurch neue Sichtweisen zu gewinnen. Zusätzliche Tools wie zum Beispiel die Stopp-Taste oder eine Zeitlupen-Funktion kompensieren Beobachtungsdefizite, die beim menschlichen Auge vorliegen.¹

¹ Vgl. Auswertung qualitativer Interviews mit Universitäts-Mitarbeiter/innen in Forschung und Lehre: Imamović/Sigmund (2014), Videographierter Unterricht in Forschung und Lehre an der Universität Wien – Bestandsanalyse und Potenzial. Nicht publiziert.

1.2 Aktuelle Herausforderungen in der qualitativen Videoforschung

1.2.1 Theoretische, methodologische und methodische Fragestellungen

Theoretische, methodische und methodologische Fragestellungen in Bezug auf die Analyse und Interpretation von Videos sind teilweise noch zu klären beziehungsweise stehen mehrere Stränge nebeneinander, die es für individuelle Projekte neu zuzuschneiden gilt. Es fehlt etwa noch ein gemeinsamer Diskurs beziehungsweise eine „konstruktive, sachbezogene Kultur des Umgangs mit videographiertem Unterricht“ (Krammer/Reusser 2004, 80).

Die Schwierigkeiten, die sich bei der Analyse und Interpretation stellen, unterstreichen teilweise Probleme, die die Unterrichtsvideoforschung ohnehin beschäftigen. Im Bereich der qualitativen Handhabung von Videos stehen einander verschiedene Ansätze gegenüber und bearbeiten ähnliche Herausforderungen:

[...] weil innerhalb der diversen Ansätze über das genaue methodische Vorgehen bei der Datentranskription und der Datendeutung und das jeweilige methodologische Selbstverständnis kein wirklicher Konsens existiert. Zu unterschiedlich sind die theoretischen Prämissen und die daraus abgeleiteten Transkriptions- und Interpretationspraktiken (Reichertz 2011, 9).

Die Beziehung zwischen Bild und Text ist noch ungeklärt, was ebenso praktische Konsequenzen u.a. für die Transkription hat (vgl. Knoblauch/Schnettler/Raab/Soeffner 2012, 15-16). Ebenso bringt die Überkomplexität von Videodaten Herausforderungen für die Analyse mit sich. Theoretische Überlegungen und forschungspraktische Ziele müssen folglich vor der Produktion genau reflektiert werden.

1.2.2 Technologische Herausforderung

Trotz der sich rasant entwickelnden Videotechnologie und der vielen Möglichkeiten, die schon bestehen, bleibt das Videographieren eine technische Herausforderung für Laien und Laiinnen.

Besonders hervorgehoben wird die Aufnahme des Tones bei Einzelaussagen von Schüler/innen im Klassengeschehen (vgl. Interview-Auswertung. Imamović/Sigmund 2014). Jene Personen, die Unterrichtsvideos produzieren, müssen sich mit untypischen Bedingungen zurechtfinden. Für gelungene Produktionen müssen sowohl technische als auch wissenschaftliche Aspekte miteinander verknüpft werden. Die schnelle Änderung der Formate

beispielsweise und das daraus resultierende Problem der Kompatibilität wirken sich ebenso auf den Prozess der Archivierung aus (vgl. ebd. Imamović/Sigmund (2014)).

Bei der Archivierung gilt es, sowohl juristische als auch ethische Gesichtspunkte einzubeziehen (Andersson/Sørvik 2013, 7 ff.). Die Zugänglichmachung und Speicherung der Daten können nur mit technischer und juristischer Hilfe geschehen. Die Idee eines Videoportals, in dem Unterrichtsmitschnitte zentralisiert zugänglich sind, wurde in einzelnen Projekten aufgegriffen und realisiert.²

1.2.3 Ausschnitthaftigkeit

Der Mitschnitt von Unterricht zeigt nicht die Realität – auch die Kamera zeigt meist nur wenige Perspektiven (vgl. Krammer/Reusser 2004, 85). Erving Goffmann sieht „jede einzelne Handlung einer fotografischen Aufzeichnung oder einer Filmaufnahme [als] eine interpretative Handlung, weil sie notwendigerweise selektiv ist“ (1990, 31).

Was im Video auch ausgeblendet wird, ist die sogenannte „atmosphärische“ Komponente:

[...] Eindruck von einer Unterrichtsstunde, die man selbst beobachtet hat, reichhaltiger ist als der Eindruck, den ein Video präsentieren kann. Insbesondere atmosphärische Eindrücke können in einem Video kaum gespeichert werden, aber auch alle Interaktionen außerhalb der Kameraeinstellung (Sherin 2007, 10).

Die „Ausschnitthaftigkeit“ von Unterrichtsvideos wirft Fragen auf, die in Verbindung mit dem Begriff der „Authentizität“ in Verbindung stehen. Baudrillard deckt das Verhältnis des Bildes zu seinem Referenten als trügerisch auf:

Was man radikal in Zweifel ziehen muss, ist das Prinzip der Referenz des Bildes, jene strategische List, mit der es immer wieder den Anschein erweckt, sich auf eine reale Welt, auf reale Objekte zu beziehen, etwas zu reproduzieren, was ihm logisch und chronologisch vorausliegt. Als Simulakrum geht das Bild dem Realen vielmehr

² Beispiele dafür sind: Das seit 2005 bestehende schweizerische Portal <http://unterrichtsvideos.ch>. An der Universität Wien ist v.a. das interdisziplinäre Projekt <http://www.didactics.eu/> hervorzuheben. Im Bereich der historischen Unterrichtsforschung besteht bereits eine Datenbank mit Unterrichtsvideos aus der DDR-Zeit auf <http://www.fachportal-paedagogik.de/> (Alle zuletzt gesichtet am 20.02.2014).

Ausführliche Kommentierung und Auflistung in Kapitel 5 bei Helmke: <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Unterrichtsvideos.pdf> (20.02.2014).

voraus, insofern es die logische, die kausale Abfolge von Realem und Reproduktion umkehrt (Baudrillard 1986, 265).

Es stellt sich also die Frage inwiefern die Forscherin/der Forscher das Gesehene als soziale Realität behandeln und einer Analyse unterziehen darf. Dieser Gedanke ist mit schon bestehenden Diskursen in der Ethnographie zu verbinden.

In diesem Zusammenhang sprechen Heintz und Huber von der Gefahr, den wissenschaftlichen Bildern generell ihre Konstruiertheit abzusprechen:

Der Eindruck auf ein „Faktum“, ein objektives Merkmal der Außenwelt gestoßen zu sein, stellt sich erst dann ein, wenn die experimentell erzeugten Phänomene „Sinn“ machen, das heißt, wenn es gelungen ist, zwischen den theoretischen Erfahrungen, den beobachtbaren Ereignissen und dem Verständnis der Funktionsweise der verwendeten Mess- und Auswertungsverfahren eine Übereinstimmung herzustellen. Sobald dies geschehen ist, wird das beobachtbare Phänomen als objektives Merkmal der Außenwelt zugerechnet, während der Herstellungsprozess selbst in Vergessenheit gerät. Es ist dieses Umschlagen der Zurechnung von „Handeln“ auf „Erleben“, das den Bildern ihre Überzeugungskraft verleiht (Heintz/Huber 2001, 25).

In Bezug auf den Produktionsprozess von Videos lässt sich diese Feststellung übertragen, weil die Herstellung der Bilder und die Rahmenbedingungen der Produktion keine unwesentliche Rolle spielen für die Einflussnahme auf das Verhalten der Akteur/innen. Wissenschaftliche Bilder zeichnen sich durch ihren hohen Grad an pragmatischer Ausrichtung aus. Das künstlerische Bild unterscheidet sich u.a. durch den Ausdruck der „Selbstreferentialität“ (ebd., 28). Diese Selbstreferentialität macht es aber erst möglich, sich kritisch mit dem Wahrgenommenen zu befassen. Die pragmatische Ausrichtung unterliegt aber ebenso gewissen Vorannahmen, die einer Prüfung bei wissenschaftlichen Analysen unterzogen werden.

Die Distanz und die Hinterfragung des Gesehenen sind für einen problemzentrierten Zugang zu Unterrichtsvideos nahezu unabdingbar. Was für das Medium gilt, kann für Videos als Medien auch herangezogen werden; sie sind „niemals Substitute. Sie verändern, indem sie zu ersetzen scheinen“ (Bohn 2001, 323).

1.3. Auswertung von Videodaten

1.3.1 Quantitative Herangehensweise

In der empirischen Unterrichtsforschung gilt es vorerst zwischen dem qualitativen und dem quantitativen Bereich zu trennen. Riegel (2013) sprechen innerhalb des quantitativen Zugangs von zwei Richtungen: von „Video Surveys“ und von „videobasierter Unterrichtsforschung“. Video Surveys richten ihr Augenmerk auf „Sichtstrukturen von Unterricht, d.h. unmittelbar sich- bzw. identifizierbare Kennzeichen des Unterrichtsverlaufs [...] oder unterrichtlichen Handelns“ (Riegel 2013, 12). Einige unter den prominentesten der Video Survey-Studien sind die TIMSS-Studien (<http://timssvideo.com/>). Videobasierte Unterrichtsforschung hingegen interessiert sich für theoretische Konzepte schulischen Lernens die im Unterricht beobachtet werden können und schließt diese Theorien als Basis ihrer Beobachtung ein (vgl. Riegel 2013, 12).

Quantitative Videoforschung arbeitet vorwiegend kategorienbasiert. Es ist allerdings nicht von Seltenheit, dass quantitative und qualitative Methoden gezielt miteinander kombiniert werden (vgl. ebd., 13).

1.3.2 Qualitative Herangehensweise

Neben den quantitativen Ansätzen gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, mit Videos qualitativ zu arbeiten.

Riegel spricht im Bezug auf den Bereich (Fach-)Didaktik einerseits von „video-stimulated recall“ und andererseits von „Kamera-Ethnographie“. Beim „video-stimulated recall“ geht es darum, Unterrichtsakteur/innen mit Szenen zu konfrontieren. Erforscht werden so zum Beispiel subjektive Theorien (vgl. Z. B. Morgan 2007; Theobald 2008; Powell 2005). Diese Strömung entstand in der Mitte der 1970er Jahre mit dem Ziel Lehrpersonen zu „reflective practitioner“ auszubilden (Schön, 1983).

Im Bereich der Sozialwissenschaften wird mit Videos (noch) selten quantitativ gearbeitet. Dazu Knoblauch u.a.:

[...] they all share the conviction that it is definitely premature to approach audiovisually recorded data by means of standardised coding procedures. Instead, all methods suggested here can be said to relate to what is commonly called *non-standardised*,

qualitative, or, to be more exact, interpretive social research (Knoblauch/Schnettler/Raab/Soeffner 2012, 13. Hervorhebung im Original).

An dieser Stelle soll noch bemerkt werden, dass sich vorliegende Arbeit den qualitativen Methoden verstärkt widmet, weil dieser Zugang für die eigene Fragestellung als geeigneter Weg angesehen werden kann. Ich beziehe mich auf die Videoanalyse im Blickwinkel der Sozialwissenschaften und der Erziehungswissenschaften sowie auf eine Methode, die in beiden Disziplinen Verwendung findet, vor allem in der Unterrichtsforschung – der dokumentarischen Methode der Videointerpretation nach Bohnsack (2003).

1.3.3 Videoanalyse in den Sozialwissenschaften

Die Sozialwissenschaften sind, was die methodische und methodologische Reflexion zu Videoforschung betrifft, sehr weit vorangeschritten. Der Einbezug von Video als Forschungsmaterial geht Hand in Hand mit dem Abwenden von textzentrierter Interpretation. Knoblauch geht sogar davon aus, dass die Verbreitung von Videomaterial verantwortlich ist für diesen Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften (vgl. Knoblauch 2004, 125. Zit. nach Herrle 2007, 27). Verbunden ist damit die Hoffnung auf präzisere Analysen, die jedoch „ihr Pendant oftmals in unreflektierter Komplexitätsreduktion als Verzicht auf einen konsistenten methodologischen Begründungszusammenhang findet“ (vgl. Knoblauch 2004, 124. Zit. nach Herrle 2007, 26). Trotz dieser Bewegung basieren die meisten Verfahren für Videointerpretation auf Methoden, die sich dennoch als textzentriert sehen lassen. Dabei wird die Rolle des Bildes in der Analyse diskutiert. Die Position reicht von „ergänzend“ bis „konstitutiv“: „Insgesamt geht es darum, den Bildern das zu zuerkennen, was im Bereich von Texten schon geleistet ist, nämlich den Status selbst-referentieller Systeme“ (vgl. ebd.). Knoblauch stellt fest, dass der Ruf nach Interpretation von Videos ein Zeichen dafür ist, dass Videoanalyse einen fundamental hermeneutischen Charakter hat (vgl. ebd.). Die Analyse vor der Interpretation setzt die Definierung von Sequenzen und die Untersuchung deren Beziehung zueinander voraus (vgl. Knoblauch 2004, 77). Für diesen Schritt empfehlen sich Datensitzungen, unter anderem auch mit den Akteurinnen und Akteuren. Dies hilft vor allem, wenn bestimmte Verhaltensweisen oder Aussagen dem eigenem konjunktiven Erfahrungsraum nicht angehören. Die Triangulation bietet sich an, um mehrere Sichtweisen auf einen Gegenstand zu bekommen. Knoblauch und Bohnsack behaupten

beide, dass Videos sich sehr gut für triangulierendes Arbeiten anbieten (vgl. Bohnsack 2009, 13).

Gerade in den Sozialwissenschaften herrschen mehrere Methoden vor, um sich Videodaten zu nähern. Alle haben sie gemein, dass sie einem Phänomen unterstehen, das in den Humanwissenschaften generell unter dem „pictorial turn“ (Mitchell 1994)/ „imagic turn“ (Fellmann 1995)/ „iconic turn“ (Boehm 1994) diskutiert wird. In diesem Licht werden die Unterschiede zwischen sprach(en)- oder textgebundenen und visuellen Datenerhebungsmitteln ausgelotet.

However, even hermeneutic approaches in the social sciences fail to consider sufficiently or simply oversee the fact that images are a quite particular medium for the construction of meaning and for the social construction of reality. Most importantly, images call for entirely different approaches to the process of interpretation than those used for speech and texts (Raab/Tänzler 2012, 86).

Infolge soll eine kurze Charakterisierung der Prinzipien des ethnomethodologischen Zugangs und der sogenannten Videohermeneutik erfolgen, die als Beispiele für sozialwissenschaftliche Auswertung fungieren und die die Bedeutung von Körperlichkeit problemzentriert einbeziehen.

Eckpunkte für eine ethnomethodologische Sichtweise im Prozess der Analyse/Interpretation sind u.a. eine praxeologische Sicht auf Sprache und Handlung, eine starke Kontextgebundenheit des Geschehens und die Situiertheit der sozialen Handlung (vgl. Mondada 2009, 53 ff.).³ Ebenso wie bei der Konversationsanalyse spielt die Nichtinszeniertheit des Datenmaterials eine tragende Rolle:

Data production respects the naturalistic orientation of this framework, requiring the participants' activities be observed in their ordinary social contexts, in naturally occurring interactions, i.e. in interactions which have not been orchestrated by the researcher, which would have taken place if she would be absent - but which represent people's ordinary business (Mondada 2009, 53).

³ Begriffe frei übersetzt aus dem Englischen: “a praxeological view of language and action; an edogenous view of resources; a situated view of social conduct” (Mondada 2009, 53-54).

Im Falle von videographiertem Material ist es möglich, physische Aspekte miteinzubeziehen und Dinge zu beobachten, die bei direktem Miterleben aus dem Blickwinkel verschwinden, die aber für die Analyse von Verhalten ausschlaggebend sein können:

What these recordings try to reconstruct are the details to which participants orient when they produce and interpret their own and the others' conducts. If the aim is to develop an endogenous analysis of the members perspectives embedded in their practices, then the very details attended to and exploited by them have to be recorded, as well as their orientation to them (in form of gaze, of body position, of demonstrable orientation in talk, etc.) (Mondada 2009, 54).

Die Videohermeneutik nach Raab und Tänzler bemüht sich um die Entwicklung eines Verfahrens, das das Verständnis von audiovisuellen Daten vertieft und den Herstellungskontext einbindet. Anwendung hat deren Überlegungen beispielsweise in der Analyse der „DDR-Show“ eingefunden (vgl. ebd.). Angebunden an die sozialwissenschaftliche Hermeneutik, betrachtet Videohermeneutik

[...] social data as manifestations of the protagonists' perception and recognition of reality as well as of their self-representation and self-interpretation [...] (Raab/Tänzler 2012, 85).

Aufbauend auf die Differenzierung Langers zwischen diskursivem und präsentativem Symbolismus (Raab/Tänzler 2012, 86. Zit. nach Langer 1967) gilt, dass in Sprachen nur jenes ausgedrückt werden kann, das „in a discursive order“ passt. Bilder hingegen

[...] are characterised as a simultaneous and integral symbolism that Langer calls representative. All elements that constitute the meaning of an image are simultaneously present [...] (Raab/Tänzler 2012, 86).

Videos beinhalten also beide Formen, was Konsequenzen für die Analyse hat. Die methodischen Prinzipien für die Analyse im Rahmen der Videohermeneutik sind die Berücksichtigung von: Sequentialität, die sogenannte „paranthesis of context“, und das Kontrastieren mit anderem Material (vgl. Raab/Tänzler 2012, 87).

1.3.4 Erziehungswissenschaftliche Videographie

Dinkelaker und Herrle (2009) unterscheiden zwischen drei Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Videographie:

	Filmanalyse	Videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung	Erziehungswissenschaftliche Videographie
Gegenstandsverständnis	Videos als Kommunikationsmedium von Produzent und Rezipient	Video als Basis zur Untersuchung der Interaktion abgebildeter Personen	
Untersuchungsfokus	Wissensgrundlage der Filmproduktion und -rezeption	Merkmalskorrelationen	Interaktionsmuster

Tabelle 1: Drei Formen der Nutzung von Videos in der Erziehungswissenschaft

Abbildung 1: Videonutzung in der Erziehungswissenschaft

Bei „Filmanalysen“ geht es um das Video selbst und das „[...] Wissen, das bei seiner Produktion, Distribution und projektierten Rezeption zum Einsatz kommt“ (vgl. Kuchenbuch 2005. Zit. nach Dinkelaker/Herrle 2009, 10). „Videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung“ richtet den Blick auf Unterrichtsmerkmale. Ziel ist es, den „Wirkungszusammenhang von Lernen und Merkmalen der Lehr-Lern-Interaktion“ zu ergründen. Dabei werden Ratings eingesetzt und statistisch ausgewertet. Und letztlich strebt die „erziehungswissenschaftliche Videographie“ danach, „die vielfältigen, die Interaktion prägenden Prozesse und Muster des Lehr-Lern-Geschehens in ihrer Komplexität zu rekonstruieren“ (Dinkelaker/Herrle 2009, 11).

Parallel zu den Entwicklungen in anderen humanwissenschaftlichen Disziplinen hat auch die Erziehungswissenschaft auf verschiedene Weise videographierte Unterrichtsszenen in der Forschung genutzt:

Forschungsmethoden, die neben der sprachlichen auch die körperlich-visuelle Seite sozialer Handlungsräume in den Blick nehmen, halten innerhalb der Erziehungswissenschaft auch und gerade im Bereich der qualitativen (Grund-)Schulforschung Einzug. So hat die Ethnographie mit dem für sie charakteristischen Verfahren der teilnehmenden Beobachtung für den Diskurs zum differenzierten „Sinn-Raum“ (Zit. nach Helsper 2000) Schule an Bedeutung gewonnen (Wagner-Willi 2010, 2).

Die Methoden zur Videoanalyse in der Erziehungswissenschaft teilen sich nicht nur in ein quantitatives und qualitatives „Lager“, sondern auch innerhalb dieser Kategorien gibt es differente Zugangsweisen. Im Folgenden gehe ich auf die Videoarbeit von Wagner-Willi (2010/2012) und Herrle (2007) ein und biete einen kurzen Einblick in die Verwendung von Videos im Feld der Erziehungswissenschaften. Ein vollständiger Überblick würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, deswegen konzentriere ich mich auf diese Werke.

Wagner-Willi basiert ihre Forschung, die mit Ritualen im Schulraum im Zusammenhang

steht, auf dem Zugang der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003 und Mannheim 1952) und bringt die Videographie in den Erziehungswissenschaften in den Kontext des „performative turn“ (vgl. Fischer-Lichte 2000). Gleichzeitig betont die Autorin, dass der methodologische Diskurs erst in Kinderschuh ist (vgl. Wagner-Willi 2010, 2 ff.). Eine ausgewählte Unterrichtssequenz wird der vorgeschlagenen Analyse und dem Interpretationsweg unterzogen, der von Bohnsack vorgeschlagen wird (Bohnsack 2009). Diese Schritte werden unter dem Punkt 1.3.5. näher erläutert.

Bei Herrle ist der Versuch einer Einbindung der physischen Komponente verbunden mit dem Zugang der objektiven Hermeneutik im Kontext von Kursen der Erwachsenenbildung (vgl. Herrle 2007). Ob der verschiedenen Zugänge, wird wie bei Wagner-Willi, Bohnsack und Knoblauch betont, dass die sprachliche Komponente als Gegenstand von Unterrichtsanalysen weit entwickelt sei, jedoch die körperliche im Gegenzug wesentlich unterentwickelt. Die Analysen der ablaufenden Bilder enthalten im Lehr- und Forschungsprojekt „Bild und Wort: Erziehungswissenschaftliche Videographie - Kurs- und Interaktionsforschung“ der Universität Frankfurt⁴ solch eine Komponente. Es werden „Gesten und Mimiken, synchrones und asynchrones Verhalten von Teilnehmenden sowie Gruppenbildungsprozesse in den Blick“ genommen. Dabei wird ebenso ein neuer theoretischer Rahmen gespannt:

Unterricht und Kurse werden als mehrdimensionaler, diskontinuierlich verlaufender, nicht vollständig kontrollierbarer polykontexturaler (individueller und sozialer) Konstitutionsprozess von Wissen rekonstruierbar (Homepage der Universität Frankfurt, Siehe Fußnote 4).

Herrle geht für die Ausarbeitung eines Analysewerkzeugs für audiovisuelle Daten auf die objektive Hermeneutik als Methodologie und Methode zur Rekonstruktion zurück und bezieht anfangs Reflektionen zum Begriff der „Interaktion“ ein. Die Datenerhebung fand in Erwachsenen-Bildungs-Kursen statt (Herrle 2007, 15 ff.). Hinter der Forschungsmethode der objektiven Hermeneutik, deren Begründer Ulrich Oevermann ist, liegt der Fokus auf

⁴ Projektmitarbeiter: Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M./Stanik, T./Gahlmann, J.: Bild und Wort: Erziehungswissenschaftliche Videographie - Kurs- und Interaktionsforschung (BIWO). Ab-rufbar auf: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/biwo.html> (24.02.2014).

der Fallrekonstruktion. Die zentrale Ausgangslage ist die „sinnstrukturierte soziale Wirklichkeit“ (Herrle 2007, 32). Dabei sind soziale Fälle als Einheiten zu verstehen, „denen allgemeine wie spezifische Sinnstrukturen inhärent sind“ (Kraimer 2000, 23. Zit. nach: Herrle 2007, 32). Den Interaktionsprozess betreffend, ist es bedeutend, zu durchblicken, wie parallele Geschehnisse zu einem Ganzen verbunden werden.

Die erste Bedingung für eine Rekonstruktion ist nach Oevermann die Möglichkeit der „Versprachlichkeit“ (Oevermann 2000, 109. Zit. nach Herrle 2007, 47). „Sequentialität“, „Kontextabstinenz“, „Extensivität“ und „Sparsamkeit“ sind dabei jene Prinzipien, die an den Interpretationsvorgang gebunden sind (vgl. Herrle 2007, 30 ff.). An dieser Stelle muss aber betont werden, dass den verschiedenen Ansätzen ein unterschiedliches Verständnis des Sequenzbegriffs (Ausführung unter Punkt 3.1.) unterliegt.

Was die Anwendung der objektiven Hermeneutik auf Daten betrifft, gibt es diverse Ansätze, wobei besonders zwischen der Analyse von stillen Bildern und der von laufenden Bildern zu unterscheiden ist (vgl. z.B.: Ackermann 1994; Hauptert 1994).⁵

Die Studie Herrles ermöglicht einen ersten Zugang zu Interaktionselementen, die auf der Bildebene erfahrbar sind. Allerdings ist es nicht möglich, auf tiefergehende Lehr-Lern-Prozesse Bezug zu nehmen, außer diese sind Gegenstand der Interaktion.

1.3.5 Die dokumentarische Methode der Videointerpretation (Bohnsack 2009)

Die dokumentarische Methode der Videointerpretation findet in verschiedenen Disziplinen Verwendung. Aufbauend auf der Theoriebildung der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim wird eine Linie gezogen zwischen „theoretischem“ und „atheoretischem Wissen“. Mannheim (1952) arbeitet in den 1920er Jahren einen theoretischen und einen methodischen und methodologischen Weg aus zu jenem Wissen, das sich an unserer alltäglichen „Handlungspraxis“ orientiert. „Die dokumentarische Methode der Interpretation“ (nach Mannheim 1952) ermöglicht den methodisch kontrollierten Zugang zu diesem Wissen. Die Begriffe „inkorporiertes Wissen“ (Bourdieu 1976), „tacit knowledge“ (Polanyi 1985) oder „implizites Wissen“ ähneln dem Begriff des „atheoretischen Wissens“.

⁵ Einen Vergleich der Ansätze bietet Herrle (2007) in Kapitel 1, 44 ff.

Oft wird die Verbindung zum Bourdieuschen „Habitus“ aufgeworfen wobei dieser nur unter dem Aspekt der Distinktion beschrieben wurde und nicht unter dem der Konjunktion (Zit. nach. Bohnsack 2009, 1-5). Unter diesem Vorzeichen werden auch die beiden Begriffe "Verstehen" und "Interpretieren" ausdifferenziert.

Ein unmittelbares Verstehen ist unter denjenigen möglich, denen dieselben konjunktiven Erfahrungsräume gemeinsam sind, die also sozialisationsbedingt über gemeinsames atheoretisches Wissen verfügen.“ ([Zit. nach] [...] Bohnsack 2009, 18) Hingegen: „Eine Verständigung über die Grenzen unterschiedlicher (konjunktiver) Erfahrungsräume oder Milieus hinweg ist auf dem Wege des Interpretierens möglich (Bohnsack 2009, 18).

Die Sozialwissenschaft der 60er und 70er bemüht sich demnach, Methoden zu entwickeln, um Strukturen der „artful practices of every day life“ zu untersuchen (Garfinkel 1967, 7). Das Interesse für die „Rekonstruktion von Alltags-Konstruktionen und –Praktiken“ (Bohnsack 2009, 11) etablierte sich zeitgleich mit dem „linguistic turn“ in der Philosophie, Erkenntnistheorie und Sozialwissenschaften. Deswegen stand die sprachliche Analyse im Vordergrund, vor allem die Konversationsanalyse hat ihren hohen Stellenwert diesen Strömungen zu verdanken und bietet für nahezu alle Videoanalysemethoden, die einen Fokus auf Interaktion haben, eine Grundlage (vgl. ebd).

Ganz zentral für die Kritik seitens der dokumentarischen Methode, gegenüber der objektiven Hermeneutik, ist die unterschiedliche Auslegung der Rolle der Forscherin/des Forschers, denn gerade Genannte müssen sich der Interpretation bedienen, wenn sie nicht dasselbe konjunktive Handlungswissen teilen (Bohnsack 2009, 19). In der objektiven Hermeneutik steht die/ der Forscher/in nahezu „allwissend“ außerhalb des Feldes der zu Erforschenden (vgl. ebd.).

In der Weiterführung der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ist der Begriff der „Praxeologie“ von zentraler Bedeutung:

Demgegenüber handelt es sich bei der praxeologischen Wissenssoziologie und auch der Praxeologie im Sinne von Bourdieu um einen Konstruktivismus im *erweiterten* Sinne. Dieser erweiterte Konstruktivismus erfasst nicht nur die interpretative, sondern auch die *handlungspraktische* Herstellung und Konstruktion von Welt. ([Zit. nach] [...] Bohnsack 2001, 2006a) und vermag diese beiden Ebenen in ihrem Spannungsverhältnis zueinander zu analysieren" (Bohnsack 2009, 17. Hervorhebung im Original).

Die dokumentarische Methode geht mit der Herausbildung von Verfahrensweisen zur Bild- und Videointerpretation Hand in Hand mit dem „spatial turn“ (vgl. Döring 2009). Allerdings ist es abhängig von der Forschungsfrage, ob man beispielsweise verschiedene Methoden nicht eher miteinander kombiniert:

Da die dokumentarische Methode ein derart weites Spektrum von methodischen Zugängen und Erhebungsverfahren umfasst, eröffnet sie die Möglichkeit einer validen Methodentriangulation, d.h. Möglichkeiten des koordinierten Bezugs unterschiedlicher Methoden aufeinander – u. a. eben auch der Triangulation text- und bildbasierter Verfahren (ebd.)

Die Bild- und Videointerpretation nach Bohnsack behilft sich bewährten Überlegungen der Kunstgeschichte und der Filmwissenschaft und vor allem auf Erkenntnisse Max Imdahls und Erwin Panofskys, um einen validen Zugang zu alltäglichen ikonischen Produkten zu finden. Bohnsack unterscheidet klar zwischen Bildern, die von „Forschenden zu Erhebungszwecken“ erstellt wurden und erwähnt explizit den Bereich der Unterrichtsforschung sowie solche Bilder, die von „Erforschten selbst“ stammen. Der Grund liegt darin, dass eher von Ersterem die vorgeschlagenen Interpretations- und Arbeitsweisen auf das andere Feld übertragen werden können.

Videomaterial kann in vielfältiger Weise genutzt werden. Für manche Fragestellungen sei es sinnvoller sich nur auf den Bereich „verbale Äußerungen“ zu konzentrieren. Gleichmaßen dient das Video der Illustration oder dem Beleg. Für die visuelle Komponente schlägt Bohnsack folgende Herangehensweise vor: Die Einteilung in Sequenzen und verdichtete Filmabschnitte innerhalb derer sogenannte „Fotogramme“ (Einzelbilder) ausgewählt werden. Diese bilden den Gegenstand für die „formulierende Interpretation“, in der lediglich deskriptiv vorgegangen wird. Der zweite Schritt ist die „reflektierende Interpretation“, in welcher „Regelmäßigkeit“ und „Signifikanz“ rekonstruiert werden. Wichtig dabei sei der Vergleich mit anschließenden Ereignissen oder Äußerungen sowie mit anderen Erfahrungsräumen, da jedes Individuum konjunktives Handlungswissen verschiedener Gruppen teilt (vgl. Bohnsack 2009).

Während also die formulierende Interpretation der Frage nachgeht, *was* mitgeteilt wird, geht die *reflektierende Interpretation* der Frage nach, *wie* das Mitgeteilte hergestellt wird, welcher *Orientierungsrahmen* oder welcher *Habitus* (zu den Begriffen s. Bohnsack 1998) sich in dem Gesagten oder bildhaft Dargestellten über eine

Gruppe, ein Milieu, eine Generation oder auch ein Individuum *dokumentiert* [...] (Bohnsack 2009, 20. Hervorhebung im Original).

Ein Beispiel für eine solche Videointerpretation ist jene eines Ausschnitts aus der Fernsehsendung „Istanbul Total“ von Stefan Raab (vgl. Bohnsack 2009, 178 ff.), wo Text und Ton eine „reflektierende Gesamtinterpretation“ ermöglichen, die die Positionierung des Moderators zur Istanbuler Umgebung betrifft. Letztendlich ist so auch eine Produktanalyse der Sendung gegeben (vgl. ebd, 233 ff.).

1.3.6 Die Videointeraktionsanalyse (Knoblauch/Schnettler/Tuma 2013)

Die Videointeraktionsanalyse nach Knoblauch, Schnettler und Tuma (2013) fußt auf den Überlegungen der „fokussierten Ethnographie“ (vgl. Knoblauch 2001). Der Unterschied zwischen konventioneller und fokussierter Ethnographie liegt in der Enge des Blicks auf den Beobachtungs-Gegenstand:

So whereas classical ethnography has turned towards social groups and social institutions, videographies are more concerned with specific actions, interactions and social situations. It is the focus on actions, interactions and social situation that motivates videographers to set their analyses within the framework of interpretive, qualitative and "naturalistic" approaches (Knoblauch 2012, 72).

Knoblauch spricht von „fokussierter Ethnographie“ im Zusammenhang mit Videoaufnahmen. Diese sei aber als komplementär zur konventionellen Ethnographie zu verstehen und unterscheidet sich eher durch die zeitliche Komponente. Fokussierte Ethnographie verlange kürzere und konzentriertere Arbeit im Feld ab, sei aber in der Phase der Datenauswertung umso intensiver (vgl. Knoblauch 2001, 129).

Since the kind of focusing we are talking about here relies very much on the use of audiovisual equipment, it is quite logical that those aspects that may be recorded audiovisually move more into the center of research. Whereas classical ethnography turned towards social groups, social institutions and social events, focused ethnographies are more concerned with actions, interactions and social institutions (Knoblauch 2005, 2).

In diesem Rahmen der fokussierten Ethnographie stehen die Prinzipien der Videointeraktionsanalyse, deren Ziel es ist mittels Videodaten Interaktionsverläufe zu rekonstruieren (vgl. Knoblauch et al. 2013). Es handelt sich um eine sequenzielle Analyse, was bedeutet, dass es bestimmte Prinzipien einzuhalten gilt: „Methodizität“ bedeutet es der Frage nachzugehen, wie Handlungen erbracht werden und wie sie Situationen generieren. Unter dem

Prinzip der „Geordnetheit“ versteht sich, dass Handeln nicht zufällig, sondern bewusst geschieht. „Reflexivität“ meint, dass die Akteur/innen im Feld zeigen wollen, wie ihr Handeln rezipiert werden soll. Die Interpretation von Handlungen durch die reagierenden Akteur/innen wird de facto ersichtlich. Ein weiteres Prinzip betrifft die sogenannte „synchrone Zeichendimension“ (Heath 1997):

Gegenstand der Interaktionsanalyse mittels Videographie ist folglich neben dem sprachlichen und parasprachlichen Reden auch das nur visuell beobachtbare Verhalten sowie die gegenständlichen, visuell beobachtbaren Ressourcen des Handelns. Das Visuelle ist aber sehr vielfältig und deutungsoffen, sodass jede Beschreibung prinzipiell ungeschlossen bleibt (Knoblauch/Schnettler/Tuma 2013, 91).

Das „Relevanzkriterium“ meint schließlich, dass die Phänomene, die in der Progression der sozialwissenschaftlichen Analyse als solche kategorisiert werden auch „[...] für die im Alltag handelnden selbst relevant sein [müssen]“ (ebd., 92).

Worum es der Videointeraktionsanalyse hauptsächlich geht, zeigt sich in folgendem Zitat:

Diese Zugänge zur Interpretation machen deutlich, dass es sich bei der Interaktionssequenzanalyse nicht lediglich um eine behavioristische Beschreibung äußerlichen Verhaltens handelt. Vielmehr geht es (a) um die Bestimmung der Ressourcen, des Wissens und der praktischen Überlegungen, die von den Handelnden selbst bei der Hervorbringung ihrer *in situ* stattfindenden sozialen Handlungen und Aktivitäten verfolgt werden; (b) um die Erforschung und Ausnutzung der sequenziellen Struktur, um herauszufinden, wie sich die Handelnden aneinander orientieren und sie mithilfe der Handlungen anderer koordinieren, und (c) um die Einbettung beobachtbarer Handlungsvollzüge in umfassendere Handlungszusammenhänge (vgl. Heath 1997. Zit. nach: Knoblauch/Schnettler/Tuma 2013, 93. Hervorhebung im Original).

Wie bei anderen Ansätzen ist also die Beachtung der Situiertheit, Sequenzialität und Systematisierung des Beobachteten von großer Bedeutung, wobei der Begriff „Sequenz“ unterschiedlich konnotiert ist (vgl. Knoblauch et al. 2013, 59 ff.).

1.4 Videographie und das Feld

1.4.1 Videographie und Ethnographie

Im Bereich der Ethnographie und der qualitativen Forschung ist der „Perspektivenwechsel“ zum „performative[n] Charakter von Handlungen und sozialen Situationen“ in den Vordergrund gerückt. Somit wurden Herangehensweisen, die sich bloß auf Text beziehen in ihrer Position abgeschwächt (vgl. Wagner-Willi 2010 und Punkt 1.3.5.).

In der Kamera-Ethnographie wird wie in der Ethnographie generell „das im Alltag als normal Erfahrene hinterfragt, dekonstruiert und somit in seiner impliziten Regelmäßigkeit sichtbar gemacht“ (vgl. Thole et al. 2010; Hirschhauer/Amann 1997. Zit. nach Riegler 2013, 12).

Videographie und Ethnographie werden auch nach Knoblauch im qualitativen Bereich als eng zueinander gehörig interpretiert:

The bond between video analysis (in its social scientific, interpretive and naturalistic version) and ethnography has not occurred by chance, instead there is an intimate relation between video and ethnography (vgl. Shrum/Duque/Brown 2005. Zit. nach Knoblauch 2012, 71).

In der Publikation „Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen“ grenzen die Autoren ihr Verständnis von Videographie von jenem von Dinkelaker/Herrle (2009) und Corsten/Krug/Moritz (2011) ab. Dies bestätigt einerseits den schon erwähnten fehlenden Konsens und andererseits wird ersichtlich, dass es unabdingbar für jede/n Autor/in ist, die Bedeutung dieses facettenreichen Begriffs zu präzisieren:

Dieses Buch stellt also eine Einführung in eine recht spezifische Methode dar: Wir nennen sie Videographie. Mit dem Begriff der Videographie bezeichnen wir die Verbindung von Videoanalyse und Ethnographie, also die interpretative Analyse von Videodaten kommunikativer Handlungen, die im Rahmen eines ethnographischen Erhebungsprozesses aufgezeichnet werden (Knoblauch/Tuma/Schnettler 2013, 10).

Als eine Gemeinsamkeit wird das Ziel gesehen, „natürliche“ Situationen beobachten zu wollen. Knoblauch spricht in diesem Sinne von “videography as the method to analyse people acting in social settings by video” (Knoblauch 2012, 71).

1.4.2 Beobachter/in und der/die zu Beobachtende

Die Rolle der Forscherin und des Forschers im Produktionsprozess fängt an bei der möglichen Einflussnahme auf das Beobachtungsgeschehen. Brinker und Sager (2010) fassen das Paradoxon, das sich in der Aufnahmesituation etabliert, gut zusammen: "Je besser man beobachten oder dokumentieren kann, umso mehr wird das, was man dokumentiert, zu etwas anderem als das, was man eigentlich dokumentieren möchte" (Brinker/Sager 2010, 31). Knoblauch wiederum relativiert die Einflussnahme in einem Vergleich mit anderen ethnographischen Datenerhebungsverfahren:

There is, of course, a debate as to what degree this observation by means of videography is "participatory", proactive and contributes to the actions ([Zit. nach] Suchmann/Ttrigg 1991; Jirotko/Goguen 1994) or "reactive", in affecting and manipulating the situation taped. However, while video equipment can be obtrusive and even obstructive to the local action, there are situations in which video recording may be less distorting than the presence of an (overt or covert observer) [...] (Knoblauch 2012, 71).

Die Beziehung von Forscher/in und Erforschten spielt in der Ethnographie eine kruziale Rolle, v. a. wenn man im qualitativen Forschungsprozess diese Ebene rückwirkend einbaut. In der Kamera-Ethnographie ist die Beziehung zwischen Forscher/in und Erforschte/n in die Reflexionen des Gestaltungsprozesses der Dokumentation eingebunden (vgl. Mohn 2002).

Auch wenn die Position der/des Produzent/en beziehungsweise des/der Regisseurs/Regisseurin einer Aufnahme, die zu Forschungszwecken aufgenommen ist, anders gestellt ist als in einer Aufnahme, die den Massenmedien zugeordnet wird, sollte der Einbezug des Aufnahmekontexts nicht ausgeblendet werden:

Wenn auch bei den zu Forschungszwecken erstellten Produkten die Gestaltungsleistungen der *abbildenden* Bildproduzent(inn)en, also der Forscher/innen, nicht zum eigentlichen Forschungsstand gehören, müssen diese gleichwohl in Rechnung gestellt, also methodisch kontrolliert werden. Dies betrifft u.a. die Kameraführung, die Wahl der Perspektivität und der Einstellungsgröße wie auch eventuelle Montageleistungen (Bohnsack 2009, 118. Hervorhebung im Original).

Trotz der beschränkteren filmischen Gestaltungsmethoden in Unterrichtsvideos können diese Aspekte einbezogen werden. Letzten Endes zeigt sogar eine unbewegliche Kamera die Voreingenommenheit des Forschers/der Forscherin (vgl. Becker 1986).

Die Beobachterhaltung definiert sich vor allem bei der dokumentarischen Methode nicht nur lediglich über ein De- oder Rekonstruieren des Datenmaterials, sondern auch über einen Bruch zu den gängigen „Common Sense-Theorien“:

Demgegenüber konvergieren so unterschiedliche methodologische Positionen wie diejenige der Wissens- und Kultursoziologie von Bourdieu, des Konstruktivismus im Sinne von Luhmann und eben auch der Wissenssoziologie Mannheims in dem Punkt, dass eine Beobachterhaltung, welche ihre Wissenschaftlichkeit unter Beweis stellen will, nicht lediglich die Common Sense-Theorien nachzeichnen kann. Vielmehr muss sie die Differenz ihrer eigenen AnalyseEinstellung zum Common Sense und somit die methodologische Differenz der eigenen Theorien ihm gegenüber, also den „Bruch mit den Vorannahmen des common sense“ (Zit. nach: Bourdieu 1996, 278) bestimmen und methodisch-forschungspraktisch realisieren können (Bohnsack 2003, 559).

Dieser Bruch geht auch einher mit den Erwartungen des Schüler/innenverhaltens aufgrund der bestehenden vordergründigen Vorstellungen über die Kategorie „Schüler/in“ und in diesem Fall über die Kategorie „mehrsprachige/r Schüler/in“ oder speziell „lebensweltlich mehrsprachige/r Schüler/in“ (vgl. De Cillia 2013):

Daraus resultiert in vielen Fällen von Unterrichtsvideographie eine "zusammenfassende und abstrahierende Kategorie Schüler" (Breidenstein 2002, S. 25), welche weder der Individualität der Schülerin/des Schülers noch der Komplexität des sozialen Phänomens Unterricht gerecht werden kann (Fankhauser 2013, 13).

Folglich muss eine generalisierende Kategorie, unter der die Akteur/innen gesehen werden, vor einer Analyse und Interpretation auf den Prüfstand. Der Perspektivenwechsel hinzu der bildlichen Komponente in der Videographie, die sich als eine Verbindung zwischen Ethnographie und Videoanalyse versteht, verlangt die Frage nach der Ausprägung des Verhältnisses zwischen der Beobachterin/dem Beobachter. Dies impliziert die Überprüfung des Aufnahmekontextes und den Bruch mit „Common Sense-Theorien“.

In der Phase der Analyse und Interpretation zeigt sich in den Prinzipien der Videointeraktionsanalyse (Knoblauch/Schnettler/Tuma 2013) wie der Forscher/die Forscherin den gesehenen Elementen begegnen soll:

Interpretation und Analyse richten sich also im Wesentlichen auf das, was wir hier den "intrinsischen Zusammenhang" nennen. Damit ist gemeint, dass nicht auf Wissen über die soziale Lage der Handelnden, ihre psychische Konstitution oder ihre außerhalb der Aufzeichnung geäußerten Motivationen Bezug genommen wird, sondern die aufgezeichneten Abläufe allein in ihrem systematischen Zusammenhang betrachtet

werden. Dieser Zusammenhang zeigt sich einerseits im Kontext, den wir aus der Videographie kennen und beschreiben können und zweitens in der sequenziellen Ordnung, die wir zu entschlüsseln suchen (Knoblauch/Schnettler/Tuma 2013, 92).

Zusammenfassend gilt es, Generalisierungen zu überprüfen, auch wenn die Notwendigkeit besteht, im Forschungsprozess Kategorien zu bilden. Schließlich müssen die gesehenen und gehörten Elemente der Beobachtung systematisch ausgewertet werden. Das heißt aber nicht, dass Kategorien monolithisch stehen bleiben müssen nachdem die Forscherin/der Forscher diese aufgestellt haben.

1.4.3 Kamera-Ethnographie (Mohn 2002) und Dokumentation

Folglich sollen die Reflexionen im Bereich der Kamera-Ethnographie nach Mohn (2002) das Verständnis über den Begriff der Dokumentation und die Beziehung zwischen Forscher/in und Erforschte/n mit einem praktischen Blick fokussiert werden. Die Beschäftigung mit den Spielarten von Dokumentation bietet eine Basis für Reflexionen über den Produktionsprozess von Unterrichtsvideos.

Im Bereich der „visuellen Anthropologie“ (vgl. Mohn 2002) wird die Reflexion über die Beziehung zwischen Forscher/in und Erforschende/n schon in dem Prozess der Produktion mit eingeschlossen. Die technologischen Errungenschaften übten in der Kultur- und Sozialanthropologie ebenso Einfluss aus. In den Jahren 1967-1974 entwickelt sich die „visuelle Anthropologie“. Sie wird „als Beitrag zu einer Entmachtung der Autorität wissenschaftlichen Sprechens über fremde Kulturen gefeiert“ (Mohn 2002, 4). Gleichzeitig entwickelte sich in den Sozialwissenschaften die Konversationsanalyse, die Techniken entwickelt, um Alltagssprache zu analysieren. Die Konversationsanalyse steht in engem Zusammenhang mit der „Ethnomethodologie“, die das Augenmerk ebenso auf Alltagshandlungen hat. Beeinflusst von der Perzeption von Wissen und Welt im Lichte des Konstruktivismus bezeichnet Mohn das Dokumentieren als „etwas, das in einem aktiven Herstellungsprozess konstruiert wird, eine unerwartete Entwicklung nehmen kann und in die Erfahrungswelt der Wissenden passen soll“ (Mohn 2002, 6).

Nach der sogenannten „Repräsentationskrise“ (vgl. Mohn 2002) in den 1970ern herrschen Spielarten von Dokumentation vor, die den „Abschied von einem flächendeckenden Dokumentationsanspruch [nahmen]“ und für ein „paradoxes Dokumentieren [plädierten]“

(Mohn 2002, 125 ff.). Die soziale Praxis, die man erfassen möchte, wird in ihrer Komplexität akzeptiert. Die Hierarchie zwischen Drehenden und Gefilmten verschiebt sich dadurch in Richtung Augenhöhe.

Der Einbezug der Interpretation von Unterricht als soziale Praxis geschieht in Zusammenhang mit einer weitergehenden Fragestellung der Didaktik. Fankhauser fasst diesen Sachverhalt folgendermaßen zusammen:

Dass diese Fokussierung und Abstrahierung in manchen Fällen, sprich der didaktischen Reflexion, sinnvoll ist, soll hier nicht infrage gestellt werden. Will die Didaktik allerdings mehr sein als Technologieentwicklung, so müsste sie Unterricht auch als soziale Praxis analysieren und rekonstruieren. Dafür stehen ihr verschiedene Methoden zur Verfügung. Im Falle der Unterrichtsvideographie – das haben die hier bewusst zugespitzten Überlegungen zu zeigen versucht – ist eine skeptische Zurückhaltung angebracht. Je bescheidener der Anspruch, desto größer die Chance, dass er eingelöst werden kann (Fankhauser 2013, 14).

In Kapitel 4 sollen anschließend, an dieses Zitat anknüpfend, mögliche Konsequenzen für die Aufnahme von (Französisch-)Unterricht ausgearbeitet werden, die die Invasivität nicht ausblendet und die Beziehung zwischen Forscher/in und Erforschten thematisiert. Die Frage ist, ob sprachliche Normen oder der „monolinguale Habitus“ (Gogolin), welche in der Schule reproduziert werden erst dann auch in der Videographie wissenschaftlich aufgegriffen werden können, wenn die Kamera in der Rolle des „institutionellen Auges“ (Fankhauser 2014) dekonstruiert wird.

Während des Produktionsprozesses wird das Verhältnis zwischen Gefilmten und Filmenden beispielsweise mit dem Blick in die Kamera der Erforschten sichtbar.

Facing the camera, the students play hide and seek with me. What they did seemed similar to their everyday practices in front of their teachers. They used the camera to produce their own little shows or just to interact with me [...] Gazes into the camera reflect important aspects of the field and provide supplementary indications about the web of relationships in which Video Ethnography develops (Mohn 2012, 175).

Die Rolle der Forscherin/des Forschers wird nicht ausgeblendet und verknüpft sich mit der Kameraführung. Nach Laurier und Philo entsteht der invasive Effekt nicht nur aufgrund der Präsenz der Kamera, sondern eher durch „topicalising the making and consultation of a visual record“ (Laurier/Philo 2012, 181). Die Effekte, welche die Drehsituation hervorbringt, werden von ihnen beim Filmen von Kaffeehaus-Situationen untersucht. Heath fordert in dem Sinne:

If we are to make an empirical case for the effects of recording on interaction, then we need to demonstrate an orientation by the participants themselves to the production of their action and activity to some aspect of the recording equipment (Heath 1986, 176. Zit. nach: Laurier/Philo 2012, 181. Zit. nach: Lomax 1998).

1.4.3.1 Repräsentationskrise und Dokumentation

Die Ansätze „visueller Anthropologie“ mündeten in neue Zugänge und dies wirkte sich auf die Reflexion über Prinzipien von Methoden der Datenerhebung aus. Ein Ergebnis aus der Verlagerung vom Stellenwert der Erfahrung auf die Interpretation, stellt das „Konzept der dichten Beschreibung“ dar; diese sind „Ergebnisse einer interpretativen Anthropologie, für die Kultur derjenige Kontext ist, in dem Handlungen verständlich – nämlich dicht – beschreibbar sind“ (Mohn 2002, 7). Zusätzlich zeichnete sich die sogenannte „Reflexivitätsdebatte“ in der ethnographischen Arbeit ab, „eine Ethnographie der Ethnographie“ wurde vorgenommen (Mohn 2002, 9). Wissenschaftliche Darstellungen werden demnach ebenso unter einem konstruktivistischen Gesichtspunkt gesehen.

Diese Erkenntnis wirkt sich auf den Prozess des Dokumentierens aus. Wenn Handlungen mikrosoziologisch untersucht werden sollen, ist dieser Bedarf automatisch gegeben: „Audio- und Videoaufzeichnungen übernehmen diese Funktion und gelten in der Ethnomethodologie als genaue, den Verlauf der Situation wiedergegebene Dokumente [...]“ (Mohn 2002, 10). Dem aufgezeichneten Material wird folglich eine bekundende Funktion zugeschrieben, obwohl Dokumente ebenso lediglich „flüchtige Ergebnisse der Momente ihrer sozialen Konstruktion“ sind und sie an die „soziale Praxis des Dokumentierens“ (ebd., 11) gebunden sind.

Das „starke Dokumentieren“ definiert die Rolle des Forschers als unvoreingenommen, entdeckend und im Prozess des Produzierens als intuitiv. „Es geht um neues, ungewohntes, nicht selbstverständliches Wissen“ (Mohn 2002, 25). Kritisiert wird an diesem Modell, dass die Autorität des/der Drehenden nicht hinterfragt wird und folglich dass „Realität als unmittelbare, nicht durch Konstruktionen der Autorschaft vermittelte, Realität behauptet wird“ (Mohn 2002, 66).

1.4.3.2 Anti-Dokumentieren als Antwort auf starkes Dokumentieren

Als ein Lösungsansatz bietet sich in der Ethnographie das „Anti-Dokumentieren“ an. Die „monologische Darstellung“ und die „Verabsolutierung einer Perspektive“ stellen sich als problematisch heraus (vgl. Stocking 1983; Geertz 1988/1990. Zit. n. Mohn 2002, 67). „Anti-Dokumentieren“ setzt das Verständnis des Forschungsprozesses hingegen als Dialog voraus. Das „Sichtbarmachen wissenschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion und die Dekonstruktion naturalistischer Eindrücke“ steht im Zentrum dieses Zugangs (Mohn 2002, 67). Die/der Forscher/in ist eingebunden im Entstehungsprozess des Dokuments: „Realität gilt als etwas, das ohne eine Form der Vermittlung, ohne eine Konstruktion ihrer Wahrnehmung und Darstellung nicht kommunikativ zugänglich ist“ (Mohn 2002, 68). Die Reflexivität soll daher immerwährend im Entstehungsprozess des Dokuments vorhanden sein, die Rolle des/der Forscherin nicht ausgeblendet, sondern thematisiert werden. „Polyphone Ethnographie“ bezieht in diesem Sinne auch die Stimmen der Erforschten in das Dokument ein (Strecker 1995, 90 f. Zit. nach: Mohn 2002, 103).

Es bleiben drei Möglichkeiten, die Probleme des starken Dokumentierens zu überwinden:

Im Kontext eines ideologiekritischen Diskurses zum Dokumentieren erscheint es unzulänglich, die Autorschaft entweder nachträglich hinter ihren Dokumenten aufzuspüren oder Dokumente über einen Politikwechsel der Stimmen zu rehabilitieren. Die dritte Variante des *Anti-Dokumentierens* befasst sich damit, tatsächlich nicht zu dokumentieren. Darstellungen sollen als Darstellungen kenntlich gemacht werden. Es geht um den schwierigen Versuch, Kulturforschung so zu betreiben, dass die eigenen Konstruktionen permanent durchschaubar bleiben (Mohn 2002, 109. Hervorhebung im Original).

Nach Trinh gibt es verschiedene Gestaltungsarten die dem Anti-Dokumentieren nahe kommen, obwohl sie selbst diese nicht unter diesem Begriff kategorisiert (vgl. Trinh 1995. Zit. nach Mohn 2002, 112), doch stellt sich letzten Endes das Problem, dass „der anti-dokumentarische Wurf [...] jedoch zurück in die Richtung [schnellt], aus der er geworfen wurde, denn das Produkt zielt auf etwas um so ‚Wirklicheres‘, je überzeugender es Resistenz gegenüber Deutungen demonstriert“ (Mohn 2002, 15).

1.4.3.3 Paradoxes Dokumentieren

Das Problem, dass Anti-Dokumentieren wieder in starkes Dokumentieren mündet wird also im paradoxen Dokumentieren aufgelöst. Mohn führt weiters aus, dass beim „paradoxen Dokumentieren“ diese Ambivalenz des „Weder-noch-Spielens“ von enormer Wichtigkeit ist (vgl. ebd., 115), denn es ist kaum möglich, die eine Form von der anderen auszuschließen beziehungsweise in seiner Form „rein“ zu bleiben. Dieses Paradoxon zu thematisieren zeigt sich als nächster Schritt. Gestaltungs-Varianten paradoxen Dokumentierens sind „okkultes Dokumentieren“ und „Weder-Noch-Spielen“ sowie „Sowohl-als-auch-Spielen“ (vgl. Mohn 2002, 126 ff.). Gemeinsam ist ihnen die Abkehr von fixen Bedeutungs-Darstellungen bezogen auf die Erforschten und das Einbinden des Gedankens der Konstruiertheit medialer Dokumentation.

Der konstruktivistische Charakter steht also im Vordergrund. Mohn verbindet dieses Wesensmerkmal mit der Ethnomethodologie, da sich diese ebenso diesem Postulat hingibt. Das Prinzip eines ethnomethodologischen Zugangs ist es, jene Methoden aufzudecken, die Akteur/innen nutzen, um in spezifischen Situationen, „Sinn hervorzubringen“ (vgl. Mohn 2002, 133).

Im Falle von Unterrichtsvideos ist das starke Dokumentieren weit verbreitet, die „natürliche Einstellung“ dokumentiert unterrichtliches Handeln und Forscher/innen selektieren gemäß ihrer Forschungsfragen beobachtbare Elemente. Ethnomethodolog/innen gehen von einer „Reflexivität der Alltagshandlungen“ (Mohn 2002, 134) aus und konzentrieren sich auf diese während dem Dokumentationsvorgang, der sich ebenso meist als stark kategorisieren lässt, obwohl Elemente des Sowohl-als-auch-Spiels erkennbar sind.

Durch ihre Analysen transformiert Ethnomethodologie Alltagsteilnehmer in starke AutorInnen, die allem was sie tun vorführen, wie sie ihren Alltag konstruieren. Die Alltagsteilnehmer werden bei dieser Konstruktion nicht handlungsunfähig, die EthnomethodologInnen nicht arbeitslos und die Paradoxie dieses Sowohl-als-auch-Tandems scheint fortbewegungstauglich (Mohn 2002, 135).

Die natürliche Einstellung erweist sich ebenso als trügerisch, der/die Beobachter/in ist ebenso in die Betrachtungsweise der Konstruktion eingebunden:

Nichtkonstruktion und Konstruktion werden dem untersuchten Alltagshandeln unterstellt, haften aber gleichermaßen auch dem wissenschaftlichen Verfahren selbst an.

Einer natürlichen Einstellung von Alltagsteilnehmern ähnlich, wird den Video- und Audioaufzeichnungen eine Faktizität des Dokuments zugeschrieben, die sich bei einer Meta-Betrachtung genauso als Hervorbringung aufweisen lassen würde wie es bei den beobachteten Alltagspraktiken geschieht (Mohn 2002, 138).

In diesem toten Winkel „kommt es zu dem Paradox, dass ein konstruktivistisches Konzept seinen Gegenstand (situated practices) für abbildend beschreibbar hält“ (ebd., 138). Darauf aufbauend sind mehrere Konzepte vorhanden, das paradoxe Dokumentieren zu ermöglichen (vgl. Mohn 2002, 133 ff.). Ziel ist es, „situationssensitiv“ (Mohn 2002, 143) zu filmen. Besonders in der Kameraführung liegen Potenziale, das Paradoxe beizubehalten (vgl. Mohn 2002, 150 ff.). Praktische Beispiele finden sich beispielsweise dort, wo die Gefilmten Bezug nehmen zum Filmer/zur Filmerin.

Es entstehen bei der filmischen Beobachtung soziale Verbindlichkeiten, die auch darin bestehen können, sich etwas zeigen zu lassen und sich dem Gezeigten angemessen zuzuwenden. [...] Es entsteht eine partielle Enkulturation des filmenden Teams, das gleichzeitig in der Rolle eines Beobachtungsteams fremd bleibt (Mohn 2002, 149).

Ethnomethodologie und Ethnographie visieren beide eine „Dialogisierung des empirischen Wissensprozesses“ an, „unterschiedlich bleibt die kulturelle Verortung der Dialogpartner als binnen- oder interkulturell und die Beheimatung der Dialogführung im Feld oder in der Wissenschaft“ (Mohn 2002, 155). „Sowohl-als-auch-spielen“ und „Weder-noch-Spielen“ lassen beide die Autorität des Forschers/der Forscherin wanken. Damit lässt sich für den gesamten Prozess qualitativen Forschens der Schluss ziehen, dass Dokumentieren „Dazwischensein“ und „Dazwischenbleiben“ fördert:

Hieraus ergibt sich ein Effekt auf kulturwissenschaftliche Wissensprozesse: Die Strategien *paradoxen Dokumentierens* halten das Forschen am Laufen, indem sie es regeln, nicht zu einem Ende kommen. Dass mehr als dies ohnehin nicht erreicht werden kann, entspricht den Theorien heutiger qualitativer Forschungsansätze, die von verstehenden oder rekonstruktiv beschreibenden Annäherungen an fremde Lebenswelten ausgehen und von daher ein Ankommen nicht wirklich in Betracht ziehen. [...] *Paradoxes Dokumentieren* trägt dazu bei, im Prozess eines analytischen Spiels zu bleiben (Mohn 2002, 156. Hervorhebung im Original).

Abschließend bietet folgende Tabelle (Abbildung 2) eine Übersicht über die von Mohn vorgeschlagenen Modelle und Zugänge. Letzten Endes sollen einzelne Arten nicht diskreditiert werden, sondern als „Spielarten nebeneinander“ betrachtet werden, da die Autorin vermutet, „dass sie ohnehin in der Praxis alle gemeinsam zum Einsatz kommen“ (Mohn 2002, 198).

Tabelle 1: Differenzierung

Konzept	Variante	Forschungsideologie	Effekt
<i>Starke Dokumentieren</i>	- Transzendenz - Automatisierung	Noch-nicht-Wissen	Entdeckungsprozess eröffnen
<i>Anti-Dokumentieren</i>	- empirische Reflexivität - legitime Autorschaft - doing fiction	Alles-ist-gemacht	eigene Methodologie reflektieren
<i>Paradoxes Dokumentieren</i>	- weder noch - sowohl als auch	Dazwischenbleiben	im Prozess eines analytischen Spiels bleiben
<i>Dokumentarische Methode der Interpretation</i>	- common sense	Immer-schon-Wissen	Wissensprozesse momentan Schließen

Abbildung 2: Differenzierung der Spielarten der Dokumentation, Mohn 2002, 198.

Zusammenfassung des ersten Kapitels

Die Forschungsgeschichte der Unterrichtsvideographie ist gegenwärtig noch jung. Vor allem die LehrerInnenbildung und pädagogische Bereiche diskutierten die Methode in den letzten zwei Jahrzehnten und erhoffen sich praktischen Nutzen. In den Sozialwissenschaften gibt es schon sehr weit fortgeschrittene Überlegungen zur Einbettung von Videos in die Disziplin, auch wenn noch methodische, methodologische und theoretische Probleme zu lösen sind; vor allem fehle noch ein Konsens über Grundbegriffe.

Das Interesse für den vermehrten Einbezug visueller Komponenten von Beobachtung steht im Zeichen des "spatial turn" (vgl. Döring 2009). Zwei Pole von Interessen lassen sich feststellen: Der inhaltliche, bei dem das tatsächlich Geschehene im Video als Realität erfasst wird und dementsprechend behandelt wird und der zweite Pol, der die Konstruiertheit der aufgenommenen Situation stärker miteinbezieht und diese in der Analyse als tatsächliche Realität behandelt. Anknüpfungspunkte für die Analyse und Interpretation von Videodaten findet man in erziehungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskussionen über das Thema Video und dessen Nutzung.

Videographie versteht sich nach Knoblauch als Verbindung zwischen Ethnographie und Videoanalyse. Das Aufnehmen „natürlicher Situationen“ wirft dennoch Probleme auf, die sich in ethnographischen Methoden der Unterrichtsforschung ohnehin stellen.

Die vielen Vorteile, die sich für die Beobachtung ergeben, werden von Herausforderungen überschattet. In der Videoforschung spielen die unterschiedlichen Stränge qualitativer Forschung bei der Auswertung eine Rolle. Quantitative Methoden werden beispielsweise in der Kompetenzforschung der Fachdidaktik angewendet. Die vorliegende Arbeit widmet sich jedoch dem qualitativen Paradigma und beschreibt die Video-Hermeneutik, die Videointeraktionsanalyse und die dokumentarische Methode der Videointerpretation als Beispiele für Videoanalysen, um die Kern-Prinzipien qualitativer Videoanalyse herauszuarbeiten.

Die neutrale Konnotation des Begriffs „Dokumentation“ wird mithilfe der Überlegungen Mohns aus dem Blickwinkel der „Kamera-Ethnographie“ problematisiert, indem verschiedene Spielarten von Dokumentation in Bezug zu ethnografischen und ethnomethodologischen Prinzipien beschrieben werden. Diese Überlegungen führen ein in den Denkprozess,

der das Spannungsverhältnis zwischen Beobachter/in und Beobachtete/n anvisiert. Die Produktion und somit das am Ende stehende mediale Werk müssten unter einem konstruktivistischen Blickwinkel gesehen werden, da Dokumentieren und Filmen an sich nicht neutral sein können.

2 Videographie und Mehrsprachigkeit im Schulkontext

2.1 State of the art: Videobasierte Mehrsprachigkeitsforschung

Ethnografische Methoden finden in der Mehrsprachigkeitsforschung schon Anwendung (vgl. Busch 2013, 150) und demnach bietet es sich an, die speziellen Voraussetzungen der Videoforschung miteinzubeziehen. Die Relation zwischen Forscher/in und Erforschte/n lässt sich mit den Prinzipien der Kamera-Ethnographie (siehe Kapitel 1.4.3.) vergleichen:

Solche Arbeiten verorten sich wissenschaftstheoretisch in einem interpretativem Paradigma, das heißt, es liegt die Annahme zugrunde, dass Multilingualismus nicht als ein "Ding an sich" der sozialen Realität vorausgeht und durch „objektive“ Forscher_innen entdeckt und analysiert wird, sondern vielmehr als ein soziales Konstrukt gesehen wird, das als Teil sozialer Praktiken der Sprecher_innen beschrieben und interpretiert werden muss (vgl. Heller 2010, 249. Zit. nach: Busch 2013, 150).

Audio-Sprachaufzeichnungen gingen in der Bilingualismus-Forschung als eines der wichtigsten Datenerhebungsmittel hervor. Die technischen Gegebenheiten erlauben beispielsweise eine komparative Analyse. Videoaufzeichnungen eignen sich besonders dann, wenn simultanes Verhalten analysiert werden möchte oder dann

[...] if the phenomenon is multimodal, such as the coordination of verbal and non-verbal communication, or the synchronization of communication and the manipulation of objects (Ignasi 2008, 178).

Was die Invasivität betrifft, stellt Ignasi (2008) fest, dass früher Audioaufnahmen bevorzugt wurden, um diesen Effekt so gering wie möglich zu halten, aber dass diese Befürchtungen bei den heutigen kleinen Videogeräten nicht mehr relevant seien. Duranti hebt hervor, dass egal welcher Art das Gerät sei, es ohnehin die Interaktion beeinflussen kann, aber dass „people usually do not invent social behaviour, language included, out of the blue“ (Duranti 1997, 118. Zit. nach: Ignasi 2008, 178).

Videos als Datenmaterial werden in den letzten Jahren in der Mehrsprachigkeitsforschung im Unterrichtskontext genutzt und somit werden auch einhergehende Methoden für diese Verwendung diskutiert (vgl. Galling 2013; Bührig 2013). Besteht auch hierbei noch eine Fokussierung auf die sprachliche oder textorientierte Komponente, gibt es in der Linguistik Auseinandersetzungen mit der nonverbalen Komponente innerhalb sozialer Interaktion (vgl. Schmitt 2007).

Größtenteils ist die Auswertung von Video-Daten triangulierend in Kombination mit anderen Erhebungsmitteln verbunden. Bührig wertet Schüler/innen-Aussagen beispielsweise mithilfe der „funktional-pragmatischen Diskursanalyse“ aus, nachdem mit „niedrig-inferenten Ratings“ Sequenzen im Videoausschnitt ausgewählt worden sind (vgl. Bührig 2013). Im „linguistic landscaping“ lässt sich die Verbindung von Raum und Sprache im Sinne des „spatial turn“ erkennen. Im Blickfeld des Interesses liegen „Manifestationen von Sprache im öffentlichen Raum“ (Busch 2013, 151). Im Bereich von erzieherischen Institutionen ist der Begriff des „educational landscaping“ von Bedeutung.⁶

Bezieht sich der Mehrsprachigkeits-Fokus auf die LehrerInnenbildung wird argumentiert, dass die professionelle Reflexion angekurbelt wird (vgl. Bencze/Hewitt/Pedretti 2001). Ein laufendes Beispiel ist das Drittmittel-Projekt "BiLe: Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Eine videobasierte Unterrichtsstudie in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen".⁷ Das Schlagwort LehrerInnenbildung leitet den Fokus des nächsten Kapitelabschnitts ein, in dem das Verhältnis zwischen Schule und Mehrsprachigkeit aufgegriffen wird.

2.2 Schule und Mehrsprachigkeit

Ein Forschungsinteresse im Bereich „Mehrsprachigkeit und Schule“ betrifft den Sprachgebrauch lebensweltlich Mehrsprachiger, da das Nutzen von mehreren Sprachen im Lernprozess nicht schadet, sondern vielmehr förderliche Wirkungen haben kann (vgl. Duarte 2011; Gogolin/Roth 2007; Dirim 2007; Boeckmann/De Cillia 2012). In der Realität hingegen trifft auf die meisten Regelschulen im deutschsprachigen Raum noch der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994/Fleck 2013) zu. Der Ruf nach der empirischen Erforschung der sprachlichen Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Schüler/innen steht im Licht dieser Reflexionen (vgl. Nippold 2007; Bührig 2013).

Die Forschungsliteratur zeigt, dass die aktive Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in das Unterrichtsgeschehen die Entwicklung der Fähigkeit sprachliche Muster und

⁶ Educational Landscaping am Gymnasium Marienthal. Projektbeschreibung unter: <http://www.lima.uni-hamburg.de/index.php/de/wissenstransfer/wissenstransfer-projekte/303-educational-landscaping-am-gymnasium-marienthal> (17.03.2014).

⁷ Projektbeschreibung unter: Universität Münster, <http://www.uni-muenster.de/EW/forschung/projekte/6554.shtml> (17.03.2014).

Strukturen zu durchschauen eine ausgezeichnete Voraussetzung für jedwedes sprachliche Lernen ist. Durch die Ausblendung von Mehrsprachigkeit aus dem Unterricht, so eine unsere Ausgangsthesen, bleiben die in multilingualen Lerngruppen bestehenden Möglichkeiten der sprachrelevanten kognitiven Aktivierung ungenutzt (LiMa).⁸

Hélot beklagt auf den Raum Frankreichs die häufig anzutreffende (Ideal-)Vorstellung von monolingualen Schülerinnen und Schülern und strebt in zahlreichen Schulprojekten an, diese monolinguale Norm zu durchbrechen (vgl. Hélot 2006, 207 ff.). Das Zusammenspiel zwischen Institution und Individuum ist dabei entscheidend:

Il s'agit donc bien de reconnaître l'élève dans ses savoirs linguistiques et culturels propres, et donc dans ses appartenances. Cette reconnaissance passe obligatoirement par le langage, qui est le médiateur fondateur entre la personne et le monde qui l'entoure et qui joue un rôle fondamental dans la socialisation et la relation au savoir (Hélot 2006, 210).

Der Einbezug der Mehrsprachigkeit sei vor allem in Kleingruppen- oder Partnerarbeit möglich, da diese mehr Autonomie erlauben (vgl. Bourne 2002. Zit. nach Bührig 2013). Gruppenunterricht weise nach Diegritz und Rosenbusch

[...] eine höhere Interaktionsdichte, größere Ausschläge im Kommunikationsrhythmus, divergierende Handlungsorientierung, unterschiedliche Sprachhandlungsklassen und differenzierteres Sprechhandlungssortiment der Schülerinnen und Schüler sowie [...] nachhaltigere schülerseitige persönliche Engagement [auf] (Diegritz/Rosenbusch 1977, 134. Zit. nach: Bührig, 251).

Oft stehen aber die Rahmenbedingungen der Schule quer zu den Forderungen nach mehr Öffnung hin zu anderen Sprachen und sprachlicher Vielfalt:

Most institutions are still teaching standard national languages according a 19th-century modern view of language as a structured system with rules of grammatical and lexical usage, and rules of pragmatics reified to fit the image of a stereotyped Other. The 21st century is all about meaning, relations, creativity, subjectivity, historicity and the trans- as in translingual and transcultural competence (Kramsch 2007, 405).

Was für Kommunikation im institutionellen Rahmen generell gilt, kann auch teilweise auf Kommunikation im schulischen Rahmen zutreffen:

⁸ Projekt „Lima“, Siehe Fußnote 7. Abrufbar auf: <http://www.lima.uni-hamburg.de/index.php/de/forschung/interdisziplinaeres-netzwerk/62-lima-interdisziplinaeres-netzwerk-1-livis> (29.04.2014).

Im Unterschied zu vielen Situationen der Alltagskommunikation, wo die Prinzipien des *turn taking* gelten, das Rederecht also interaktiv ausgehandelt wird, ist Kommunikation im institutionellen Rahmen durch Asymmetrien, Machtgefälle und Rollenzuschreibungen gekennzeichnet (Busch 2013, 157).

Die Beobachtung von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht koppelt sich einerseits an linguistische Forschungsmethoden, aber auch an erziehungswissenschaftliche. Die Kombination ermöglicht so mehrperspektivische Sichtweisen. Die Ethnographie erhält eine mittelnde Funktion und die Videos als Datenmaterial bieten das Potenzial an aus verschiedenen Positionen her anzudocken.

Wird beispielsweise die „innere Mehrsprachigkeit“ von Menschen betrachtet, (De Cillia 2013, 6 f.) kann zugespitzt formuliert werden, dass eigentlich „alle“ mehrsprachig sind und das alle Sprachen „inhärent heterogen“ (Vetter 2013) sind. Für vorliegende Arbeit ist die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (De Cillia 2013, 7 f.) stärker anvisiert, wobei an dieser Stelle angemerkt sein soll, dass diese aufgrund der speziellen Perspektive auf die Feinanalyse hervorgehoben wird, wo Zugehörigkeitskontexte mit Migrationssprachen einen Aspekt der Analyse bilden. Die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (De Cillia 2013, 7 f.) ist der „fremdsprachlichen“ (De Cillia 2013, 12 ff.) in ihrem Prestige unterlegen und das nicht nur im Raum der Schule (vgl. ebd.), auch wenn diese Stellungen dynamisch sein können abhängig von der „Politik“ der einzelnen Schulen.

Sprachen stehen im Verständnis eines romantischen Konzepts von Sprachnation eng mit Zugehörigkeit in Verbindung. In der „Migrationspädagogik“ beziehungsweise „Interkulturellen Bildung“ (Diskussion letzteren Begriffs in 2.2.1.) wird „Zugehörigkeit“ mit „Subjektpositionierung“ in Verbindung gebracht (vgl. Riegel/Geisen 2007). Die Schnittpunkte zwischen „Zugehörigkeit“, „Subjektpositionierung“ und „Sprache(n)“ bilden ein Feld, aus dem sich auch politische Diskurse speisen, sodass auch hier ein Bezug für den Raum Österreich hergestellt wird.

2.2.1 Politische und sprachwissenschaftliche Diskurse rund um Migration und Mehrsprachigkeit in der Schule

Für meine weitere Ausarbeitung ist der Bezug zu Sprache(n) in diesem Feld von großer Bedeutung. Schon in Zitat kommt dieser Aspekt hervor. In der „Migrationspädagogik“ geht es u.a. um die Beschäftigung mit der „Vielfalt der Sprachen und die Macht der Sprache(n)“ (vgl. Auernheimer 2008, 7. Zit. nach: Mecheril et al. 2010, 19).

Das Forschungsfeld der Mehrsprachigkeit in Verbindung mit Pädagogik und Bildung steht in Beziehung mit Machtfragen, Sprachpolitik, Schulische Sprachpolitik, Interkultureller Pädagogik/Migrationspädagogik, Nachhaltiges Sprachenlernen/Sprachförderung, sowie der Gestaltung von Unterricht unter diesen Aspekten und den Unteraspekten dieser Themenfelder.

Der Raum Schule kann diesem Thema in vielfältiger Weise begegnen. Es kommt immer darauf an, wie dieser interpretiert wird. Schule als Ort der sozialen Ungleichheit und der institutionellen Grenzziehung (vgl. Geisen 2007, 53-54) und als Raum, der Sprachideologien reproduziert, ist ein Ort, wo Sprache gewertet wird und mit Zugehörigkeit in einen komplexen Zusammenhang gebracht wird. Schule hat andererseits das Potenzial, ein Raum zu sein, in dem Aushandlung von Rahmenbedingungen vollbracht werden und wo vorherrschende Normen bis zu einem gewissen Grad hinterfragt werden können/sollen.

Die Diskurse, die sich um die Begriffe der „Integrationsprobleme“ und ungleiche Bildungschancen von Kindern „mit Migrationshintergrund“ drehen, stoßen oft an Sprache(n)fragen. In Katharina Brizićs Einleitung „Das geheime Leben der Sprachen“ (Brizić 2007) wird Hans-Jürgen-Krumm zitiert:

Will man den lautstarken Kampagnen glauben, so sind die mangelnden Deutschkenntnisse der Migrantenkinder und ihrer Eltern schuld an der Misere, (...) an der Gewalt in der Schule, an den „Parallelgesellschaften“, am Terrorismus gar (Krumm 2006, 10-13).

Ein weiterer Artikel, für den der Titel schon für sich spricht und der in diese Richtung geht, stellt „Sprich Deutsch und du gehörst zu uns! Deutsch als Zweitsprache bei der Integration von MigrantInnen und in der LehrerInnenaus- und -fortbildung“ von Boeckmann, Eder, Furch und Plutzar (2003) dar. Die Autorinnen und Autoren analysieren die verschiedenen Instrumente und Haltungen, die mit Deutschprüfungen für Migrant/innen einhergehen und thematisieren die Verschärfung der Lage für diese, ausgehend davon dass Deutschkenntnisse als Kriterium für ihren Status in Österreich gelten (ebd., 44). Politisch gesehen passiert/e eine Verknüpfung von Sprachkompetenzen, wobei wie erwähnt mit Sprache meist Deutsch gemeint ist, mit dem Leistungsbegriff seit der veröffentlichten Integrationsvereinbarung im Jahr 2011 in Österreich. Dorostkar und Preisinger (2012) sprechen in diesem Zusammenhang von „linguistischem Paternalismus“.

Entgegengesetzt wirken die Forderungen der Sprachwissenschaftler/innen und Bildungsakteur/innen, die sich beispielsweise im Band „Nachhaltige Sprachförderung“ (Plutzar/Kerschhofer-Puhalo 2009) zu mehrsprachiger sprachlicher Bildung äußern. Hervorgehoben ist, dass das Erlernen einer Sprache als ein langfristiger Lernprozess angesehen werden soll und dass die Lebensumstände der Migrant/innen einbezogen werden müssten. Die spezifischen und heterogenen sprachlichen Situationen der Kinder von Migrant/innen müssten Beachtung finden. Zusätzlich wäre ein Bewusstsein zu schaffen, welches akzeptiert, dass Einsprachigkeit im Prinzip nicht vorherrschen kann (vgl. ebd.).

Ein bedeutender Schritt in diese Richtung stellt das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ dar, das von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich 2011 in Kooperation mit dem ÖSZ ausgearbeitet wurde, dar (Reich/Krumm 2013)⁹.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit dient der Integration der sprachlichen Bildung. Es soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Es unterstützt die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile, indem es einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, erweitert, miteinander verbindet und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundiert.

Insgesamt stellen sich gleichermaßen bildungspolitische und didaktische Fragestellungen, wobei diese komplex miteinander verwoben sind. In diesem Kontext liegen auch Diskussionen für die LehrerInnenbildung vor (vgl. Vetter 2013). Eine der größten Herausforderungen ist es, dass Mehrsprachigkeitsideologien neue Ungleichheiten schaffen:

Besonders Arbeiten aus dem Bereich kritischer Soziolinguistik laden zur Hinterfragung der gegenwärtigen Mehrsprachigkeitsideologien ein. Zwei Aspekte dieser Kritik sind für das Thema der Sprachen in Lehrkontexten besonders bedeutsam: Erstens die Konstruktion neuer Unterschiede und Ungleichheiten durch Mehrsprachigkeitsideologien und zweitens die Vernachlässigung der inhärenten Heterogenität von Sprache in der Mehrsprachigkeitsdebatte (Vetter 2013, 240).

Mehrsprachigkeitsideologien seien gegenwärtig nicht eingebettet in einen Paradigmenwechsel bezogen auf Einsprachigkeitsideologien, sondern stellen vielmehr deren „logische Fortsetzung“ dar, da Mehrsprachigkeit zumeist additiv verstanden wird (vgl. Vetter 2013, 240. Bez. auf Heller 2010; Canut/Duchêne 2011). Eine weitere Fragestellung betrifft die

⁹ Abrufbar unter: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf (23.04.'14).

Überbrückung zwischen den verschiedenen Stellungen und zunehmender Hierarchisierung zwischen den Konzepten „lebensweltliche“, „fremdsprachliche“ und „inersprachliche“ Mehrsprachigkeit (vgl. Vetter 2013, 241. Bez. auf De Cillia 2010).

Die Institution Schule weist den Sprachen ihren Wert zu und die geschätzte, herzeigbare und legitime Mehrsprachigkeit ist zweifellos die der Elite, die hoch bewerteten Sprachen sind somit die traditionellen Fremdsprachen. Globale Kapitalisierungsprozesse von Mehrsprachigkeit können allerdings bestehende Grenzen auch verändern. Das kündigt sich - wenn auch verdeckt und heiß umstritten - im Zusammenhang von Sprachen an, die aktuell am schulischen Markt mit wenig Wert ausgestattet sind (Vetter 2013, 242).

Modelle, die im Rahmen soziolinguistischer Forschung für die Schule vorgeschlagen werden, gibt es nun auch für ein mehrsprachiges Verständnis von Schule und Bildung (vgl. Vetter 2013, 250. Bez. auf García 2009). Unter den "heteroglossischen Modellen" gibt es die Unterteilung in rekursiv und dynamisch, wobei letzteres für den europäischen Rahmen weitergedacht werden kann:

In rekursiven Modellen wird von bestehenden und oft sehr rudimentären bilingualen Sprachpraktiken ausgegangen, die weiterentwickelt werden, ohne allerdings eine Sprache „als Ganzes“ hinzuzufügen. In dynamischen Modellen werden Etikettierungen für Sprachen grundsätzlich hinterfragt und mehrsprachige kommunikative Akte als Ausgangspunkt genommen. Dieses Modell findet in hochgradig komplexen asiatischen und afrikanischen Kontexten Anwendung und wird in jüngster Zeit auch für den europäischen Kontext fruchtbar gemacht - in Verbindung mit dem Plurilinguismus-Konzept des Europarats. (Vetter 2013, 251. Bez. auf García 2009, 204).

Das „heteroglossische Modell“ bringt die Frage hervor, wie mit „Subjektpositionen“ umgegangen werden soll. Momentan sind diese stark gelenkt im schulischen Umfeld (vgl. Vetter 2013, 251 ff.) oder werden wenig miteinbezogen, vor allem aber gibt es eine Asymmetrie zwischen den Positionen, die Schüler/innen zu Fremdsprachen entwickeln (sollen) und den Positionen, die sie zu ihren Sprachen/ihrer Sprache haben. Ein Gegenmodell würde sich freier gestalten:

Flexible Modelle, also Modelle in denen die Sprachverwendung nicht einer monolingualen Norm folgend nach Unterrichtsgegenständen oder Etikettierungen wie Unterrichts- und Fremdsprache reglementiert ist, würden eine größere Vielfalt an Subjektpositionen erlauben (Vetter 2013, 252).

2.2.2 Migrant/innen und Kinder von Migrant/innen in der Pädagogik

Die Beschäftigung mit Migrant/innen und deren Kindern in der Pädagogik hat viele Namen: „Migrationspädagogik“ (Mecheril et al. 2010), „Interkulturelle Bildung/Pädagogik“, „Ausländerpädagogik“ (Mecheril/Rigelsky 2007) stellen dabei nur eine Auswahl dar.

Die Bedeutung für Lehrer/innen und Pädagog/innen, sich mit dem Thema der „Migrationspädagogik“ auseinanderzusetzen, wird mit dem Argument erschlossen, dass das Phänomen der Migration „bildungsrelevant“ (Mecheril 2010,11) ist:

Der Ausdruck „Migration“ erfasst eine Vielzahl von Phänomenen, die für eine Gesellschaft charakteristisch sind, in der Aus- und Einwanderung, das Entstehen von Zwischenwelten oder „Fremdheit“ erfindende Diskurse von großer Bedeutung sind. Weil es sich hierbei um Phänomene handelt, die bildungsrelevant sind, da sie auf Bildungsverläufe wirken und für Bildungsinstitutionen von Bedeutung sind, sind „Migrationsgesellschaft“ und „Migration“ terminologisch angemessene Referenzen pädagogischen Nachdenkens (Mecheril 2010, 11).

Mecheril und Rigelsky sprechen hauptsächlich für den Raum Deutschland, jedoch lassen sich deren Überlegungen auf den österreichischen Raum übertragen. Sie sehen in der „Ausländerpädagogik“ ein „Instrument der Analyse und Kritik“, da die gegenwärtige Gesellschaft so stark von der Dichotomie zwischen „Ausländer“ und „Nicht-Ausländer“ geprägt ist (Mecheril/Rigelsky 2007, 77):

Eine Gesellschaft, in der die informellen und formellen Praxen der Konstruktion des ausländischen Anderen nach wie vor von großer Bedeutung sind, bedarf einer "Ausländerpädagogik". Diese Pädagogik hat nun aber nicht die assimilativ fördernde Behandlung der Zielgruppe der Innen-, „AusländerIn“ im Blick, ihr kommt es viel mehr darauf an, die Kritik an der Unterscheidung von "Ausländer" und "Nicht-Ausländer" so zum Ausgangspunkt pädagogischer Einwirkung zu machen, dass diese Bedingungen der Möglichkeit würdevollen Handelns von in der deutschen Migrationsgesellschaft als natio-ethno-kulturell Andere geltende Personen (AusländerInnen) stärkt und vielleicht sogar schafft. Die beschwichtigende Vokabel MmM lenkt von dem Umstand ab, dass die deutsche Migrationsgesellschaft AusländerInnen kulturell produziert, also eine Position, die prekäre Zugehörigkeit subjektiv und intersubjektiv mit dem natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsstatus assoziiert (Mecheril/Rigelsky 2007, 77).

Prinzipien der Ausländerpädagogik umfassen beispielsweise die Kritik an der Dichotomie zwischen Anderen und Nicht-Anderen, eine problemzentrierte Bezugnahme zu Missachtungserfahrungen und die Stellungnahme zu Anerkennung von Migrant/innen bei all der Ambivalenz, die diesen Begriff umgibt. Ebenso geht es um eine gesamtgesellschaftliche

Diskussion um Verteilung von Ressourcen und um die Koppelung von Integration und Zugehörigkeit. Der Integrationsdiskurs stelle einen Zuschreibungsprozess dar (vgl. ebd., 39) und ist so auch mit dem Thema der „Sprache“ gebunden.

Im Kapitel „Der medienpädagogische Blick“ in "Migrationspädagogik" von Castro Varela/Dirim/Kalpaka/Mecheril/Melter (2010) wird die Verbindung des Begriffs „interkulturell“ mit dem Begriff der „Bildung“ von Mecheril (2010) kritisch beleuchtet:

Seit Anfang der 1980er- Jahre findet das Wort „interkulturell“ im Zusammenhang mit Bildung, Erziehung und Pädagogik Verwendung und seither hat sich der Ausdruck „interkulturell“ in der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit zum Schlüsselbegriff entwickelt, um Fragen im Themenfeld „Migration und Bildung“ zu thematisieren [...] Seit etwa Mitte der 1990er- Jahre existiert eine erziehungswissenschaftliche Fachdisziplin, die im Wesentlichen mit Konsequenzen beschäftigt ist, die sich aus migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen für Erziehung und Bildung ergeben. Diese Disziplin trägt den Namen „Interkulturelle Pädagogik“ (Mecheril 2010, 18).

Der Begriff der „Migrationspädagogik“ ist hingegen ein Gebiet, welches sich Fragen unternimmt, die wichtig sind für die Pädagogik „unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft“ (ebd.). Es geht um

[...] die an kolonialen Figuren anschließende Konstruktion des und der Fremden [...], um die Vielfalt der Sprachen und die Macht der Sprache(n) [...], um die Frage der Repräsentation von Migrant/innen im öffentlichen Raum [...], um die Frage nach der Möglichkeit der Schwächung an Rassismus anschließender Unterscheidungen sowie den Möglichkeiten, gegen Gewaltverhältnisse vorzugehen (ebd., 19).

Die Autor/innen postulieren, dass der Fokus auf „Kultur“ weitgehend zu kurz greift. Verwiesen wird darauf, dass sich der Begriff der „Interkulturellen Pädagogik“ sehr breit etabliert hat, vor allem im Bezug zur Standardisierung und Kompetenzorientierung im Bildungsbereich, spricht man von der Vermittlung und Aneignung von „interkultureller Kompetenz“. In „Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität“ geht Auernheimer (2008) auf den von Mecheril (2008) gepflegten Begriff der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ ein, der mit der Ausrichtung auf die „interkulturelle Kompetenz“ befürchtet, dass diese zu einer „Sonderkompetenz für Professionelle“ wird und damit „eine fragwürdige Bestätigung des gerade im deutschsprachigen Raum dominanten Diskurs[es] über Diffe-

renz [...] Vorschub geleistet wird.“. Außerdem kritisiert er, dass dieser Begriff eine „Determination durch Kultur“, „einer nationalspezifischen Kultur suggeriert“ (vgl. Auernheimer 2008, 7).

2.3 Schulischer Raum und Zugehörigkeit

2.3.1 Zugehörigkeit in der Pädagogik

Gegenwärtig geht es in der Erforschung von Migrant/innen und deren Kindern um „Lebenswelten und Sozialisationsprozesse“ und nicht mehr nur um die zwei Pole „Differenz“ und „Defizit“ (Geisen 2007, 37), was mit dem in Kapitel 2.2.1 beschriebenen Paradigmenwechsel zusammenhängt. Thomas Geisen bietet eine übersichtliche Einführung in den Bereich der Pädagogik, der sich mit Zugehörigkeitsthemen beschäftigt. Bis in die 1980er Jahre war der Begriff der „Identität“ mit dem Thema der Zugehörigkeit verzahnt, wobei die sogenannte „Kulturkonfliktthese“ den Diskurs dominant prägte. Problematisch dabei war/ist ein starker Fokus auf nationale und ethnische Kategorien, der sich im „biografischen Paradigma“ aufweichte (ebd., 33 ff.). Vor allem aber hatte die poststrukturalistische Debatte einen starken Einfluss:

Ein weiterer für die Forschung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wichtiger theoretischer Diskursstrang war die poststrukturalistische Debatte, auch und gerade innerhalb des feministischen Theoriediskurses. Hier rückte nicht nur die Kritik an essentialisierenden und ontologisierenden Zuschreibungen in den Mittelpunkt, die hinterfragt und dekonstruiert werden. Zugleich werden Formen des Selbstpositionierung als widerständige Strategien und subversive Praxen gegen dominante Formen der Zuschreibung begriffen (Geisen 2007, 35).

In diesem Sinne werden Identitäten als „de-essentialisierend“, „fragmentiert“ (vgl. Hall 1994, 180 f.; 2004. Zit. nach Geisen 2007, 36) oder "hybrid" (Bhabha 1990/1997. Zit. nach: Geisen 2007, 36) gesehen.

Selbstverortungen ermöglichen eine differenziertere Sichtweise auf Zugehörigkeitskontexte, denen die Individuen nicht passiv ausgeliefert sind, sondern wo durchaus Momente der Erweiterung von Handlungsfähigkeit und Widerstand gegeben sein können (vgl. Geisen 2007, 44). Die Jugendlichen werden schließlich nicht nur durch andere Menschen positioniert, sondern sie positionieren auch selber (vgl. ebd., 39 ff.). Wichtig sei das Etablie-

ren von ‚‘Culture's In-Between‘ ([Zit. nach:] Bhabha 1996) beziehungsweise eines transnationalen Raums, da dieser Rückzugsmöglichkeiten bietet, wenn ihnen die Anerkennung verwehrt wird“ (Geisen 2007, 43).

Junge Migrant/innen oder die nachfolgende Generation von Migrant/innen sind in der Phase der Adoleszenz nicht nur mit Ablösungsprozessen im familiären Kontext konfrontiert, sondern werden

[...] zugleich mit gesellschaftlichen Formen der Abwertung und Ausgrenzung konfrontiert, denen kulturelle Zuschreibungsprozesse zugrunde liegen (Geisen 2007, 40).

Eine besondere Hürde stellt für sie die Verbreitung des „Zwangs zur Eindeutigkeit“ dar (Geisen 2007, 40). Damit ist gemeint, dass der Zwang besteht, sich zu einer Kategorie zu bekennen und dieses als Fixum beizubehalten.

2.3.2 Zugehörigkeit, Sprache und Zuschreibung

Anknüpfend an die Begriffe Subjektpositionierung und Etikett zieht sich der Bogen wieder zurück zur Positionierung des Forschers/der Forscherin und der zu Erforschenden im Beobachtungsprozess. Möchte diese/r das Konzept des mehrsprachigen Individuums in seinen Blick hineinnehmen, stellt sich das Problem, dass eigene Überzeugungen eine Rolle spielen bei der Herstellung der Forschungssituation. Generalisierungen und in einem weiteren Schritt Zuschreibungen können Eingang nehmen und wichtige Aspekte reduzieren.

Schließlich gilt es sich auch bewusst zu machen, was der Begriff „Mehrsprachigkeit“ überhaupt in den Schüler/innen auslöst. Bei Erforschung von Themen, die mit Mehrsprachigkeit oder „Migrationspädagogik“ in Verbindung stehen, könnte es durch Eingrenzung und Präzisierung zu Zuschreibungen kommen. Die gesellschaftliche Reichweite des Mehrsprachigkeitsthemas ist doch fortgeschritten. Vor allem mit dem Raum Schule in Verbindung gebracht, ist das Thema in den Medien zeitweise stärker, zweitweise schwächer vertreten. Diese Feststellung stützt sich auf eigene Medienbeobachtungen, müsste aber einer präziseren medienwissenschaftlichen Beobachtung unterzogen werden. Mecheril (2010) spricht jedoch die politische Reichweite von Migrationsforschung an:

Die Beschäftigung mit dem Themenfeld Bildung und Migrationsgesellschaft weist hierbei neben der analytischen immer auch eine regulative Dimension auf. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Ergebnisse und Modelle, die auf Aspekte der Migrationsgesellschaft bezogen sind, sind nicht allein auf der analytisch-deskriptiven

Ebene bedeutsam und werden nicht allein in dieser Hinsicht rezipiert, sondern weisen immer auch normativ-präskriptive Momente auf (Mecheril 2010, 179).

Das explizite „Anerkennen“ von jemandem als Migrant/in verschärft laut Mecheril et. al. „das Schema, das zwischen 'Wir' und 'Nicht-Wir' unterscheidet“ (Mecheril 2010, 187). Vor allem die Einordnung in gesellschaftliche Verhältnisse und damit verbundene Handlungsfähigkeit sind hierbei relevant:

Sobald der und die Migrationsandere erkannt und geachtet wird, findet eine Festschreibung des Anderen als Anderer statt. Das Problem der Ansprache, der Wahrnehmung, der Einbeziehung und Anerkennung Migrationsanderer in ihrer Andersheit besteht darin, dass sie im Akt der Anerkennung die Logik, die das Anderssein und das Nicht-Anderssein produziert, wiederholt und bestätigt. Der anerkennende und dadurch subjektivierende Einbezug der Individuen ist zunächst eine Vereinnahmung durch eine Realität, die inhaltlich und performativ vorgibt, wie Anerkennung etwa mit Blick auf politische Partizipation, soziale Wohlfahrt oder individuelle Freiheit aussieht. Nicht ein vorgängiges Subjekt wird in einem freien Akt der Repräsentation einbezogen, das Subjekt konstituiert sich vielmehr im Prozess der einbeziehenden Erkennung und Anerkennung (Mecheril 2010, 189).

Dieser Aspekt lässt sich nicht nur auf die Forschungssituation in der Institution Schule übertragen, sondern auch für die Frage, wie im Schulraum generell mit (sprachlicher) Zuschreibung umgegangen wird. Es liegt die Vermutung nahe, dass das explizite Zuschreiben von „Diversität“ ebenso neue Hierarchisierungen hervorbringen kann.

Jedenfalls ist die Beibehaltung der freien Subjektpositionierung und ein größeres Maß an Fluidität gefragt was Zuschreibung und Zugehörigkeit, egal welcher Art, betrifft.

Bhabhas (2011, 55 ff.) Reflexionen zu kultureller Differenz und Ambivalenz bieten hierbei einen weiteren Denkanstoß. Die Formulierung des „Dritten Raumes“ („third space“) stellt einen Haltepunkt dar, der sich mit dem Hegemonie-Begriff verbinden lässt:

Das Dazwischentreten des Dritten Raumes der Äußerung, das die Struktur von Bedeutung und Referenz zu einem ambivalenten Prozeß [sic!] macht, zerstört diesen Spiegel der Repräsentation, der kulturelles Wissen gemeinhin als integrierten, offenen, sich ausdehnenden Code zeigt. Die Einführung dieses Raumes stellt unsere Auffassung von der historischen Identität von Kultur als einer homogenisierenden, vereinheitlichenden Kraft, die aus der originären Vergangenheit ihre Authentizität bezieht und in der nationalen Tradition des Volkes am Leben gehalten wurde, sehr zu recht in Frage. [...] Erst wenn wir verstehen, daß [sic!] sämtliche kulturelle Aussagen und Systeme in diesem widersprüchlichen und ambivalenten Äußerungsraum konstruiert werden, begreifen wir allmählich, weshalb hierarchische Ansprüche auf die inhärente Ursprünglichkeit oder "Reinheit" von Kulturen unhaltbar sind, und zwar

schon bevor wir auf empirisch-historische Beispiele zurückgegriffen haben, die ihre Hybridität demonstrieren (Bhabha 2011, 56).

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der Nationalsprache - wird diese als Konstrukt wahrgenommen, kommt es zu weiteren Verwicklungen, die bis zu schulischer Sprach(en)politik reichen. Der Dritte Raum

[...] konstituiert, obwohl „in sich“ nicht repräsentierbar, die diskursiven Bedingungen der Äußerung, die dafür sorgen, daß [sic!] die Bedeutung und die Symbole von Kultur nicht von allem Anfang an einheitlich und festgelegt sind und daß [sic!] selbst ein und dieselben Zeichen neu belegt, übersetzt, rehistorisiert und gelesen werden können (Bhabha 2011, 57).

Bhabha plädiert vor der Diskussion von „kultureller Differenz“ für die inhärent hybride Auffassung von Kultur. Dies führe auch den Weg an zu einer „internationalen Kultur“, die sich von einer "Exotik des Multikulturalismus oder der Diversität der Kulturen" entfernt (Bhabha 2011, 58. Hervorhebung im Original). Als Konsequenz eines solchen Schrittes stünde die Möglichkeit

[...] Schritt für Schritt nationale, anti-nationalistische Geschichten des „Volkes“ ins Auge zu fassen. Und indem wir diesen Dritten Raum erkunden, können wir der Politik der Polarität entkommen und zu den anderen unserer selbst werden [...] (Bhabha 2011, 58).

Zuschreibungen jeglicher Art konstituieren sich in dieser Hinsicht als problematisch, wenn sie definitiv festgelegt werden. Dennoch geht es im weiteren Schritt um die Frage der ungleichen Verhältnisse, die durch das Konstrukt der Differenz entstehen. Es ist eine Frage der Macht und Legitimation, wenn im Rahmen von Sprache über Zugehörigkeit und Identität diskutiert wird und die Schule übt diese Macht aus (vgl. Dirim/Mecheril 106).

Zusammenfassung des zweiten Kapitels

In der Bilingualismus- und Mehrsprachigkeitsforschung sind unter anderen ethnographischen Methoden Audioaufzeichnungen als Datenerhebungsverfahren lange etabliert, weil beispielsweise die Simultaneität von Gesprächen besser erfassbar sei (vgl. Ignasi 2008). Gegenwärtig findet nicht nur im Unterrichtskontext unter dem Schlagwort des "linguistic landscaping" der sogenannte "spatial turn" (Döring 2009) Eingang (vgl. Busch 2013). Die medienspezifischen Herausforderungen lassen sich hier wiederfinden.

Da sich diese Arbeit speziell auf Forschung in Schule und Unterricht ausrichtet, widmet sich das zweite Kapitel einigen Zusammenhängen zwischen dem Raum der Schule und dem Konzept der Mehrsprachigkeit. Das Forschungsinteresse für Sprachverwendung "lebensweltlich Mehrsprachiger" (De Cillia 2013) im Unterricht stößt aber meist entweder auf eine einsprachige Norm oder auf eine Schulwelt, die das unterschiedliche Prestige von Sprachen zu reproduzieren scheint (vgl. Vetter 2013, 248 ff.). Migrations Sprachen haben nicht denselben „Wert“ wie traditionelle Fremdsprachen.

Aufbauend auf dem Argument, dass Migration „bildungsrelevant“ sei (vgl. Mecheril 2010, 11), beschäftigt sich die „Migrationspädagogik“ u.a. mit dem Einfluss des dichotomischen Konstrukts zwischen „Anderen“ und „Nicht-Anderen“. In der LehrerInnenbildung ist das Thema der Mehrsprachigkeit in der Schule und Unterricht mit Themen der Bildungsgerechtigkeit verbunden. Es geht um die Frage, was Lehrer/innen können müssen, um Vielfalt von Sprachen kompetent gegenüberzutreten zu können.

Abgesehen von der professionellen Auseinandersetzung mit Migration und Sprachen im Raum der Schule ist ebenso die Öffentlichkeit in Österreich betroffen, besonders weil „Integration“ mit „Sprache(n)“ im politischen Diskurs so verwoben ist.

Zugehörigkeit und Zuschreibung im Kontext von Sprache und Schule bilden den letzten Block des Kapitels. Zugehörigkeitsforschung beschäftigte sich in einer ersten Phase stark mit den Begriffen „Identität“ und „Differenz“, heute liegt die subjektive Verortung und inhärente Hybridität im Vordergrund (vgl. Geisen 2007, 35 ff.).

In diesem Kontext wird die Hypothese vorliegender Arbeit präzisiert: Wenn die Forscherin/der Forscher in den Beobachtungsprozess schreitet, liegt Mehrsprachigkeit a priori vor

und ist womöglich gekettet an verschiedene Konnotationen und Subjektpositionierungen. Diese komplexen Zusammenhänge könnten durch Generalisierung und Etikettierung ausgeblendet werden beziehungsweise könnten Normen gar potenziert werden, vor allem wenn im Laufe des Forschungsprozesses Zuschreibungen – in diesem Fall bezogen auf sprachliche Profile – fallen.

3 Feinanalyse des Unterrichtschnittes

3.1 Rahmenbedingungen der Aufzeichnung

In diesem Kapitel werden drei ausgewählte Sequenzen aus einer Unterrichtsstunde in der achten Klasse im Biologie-Unterricht analysiert und interpretiert. Der Zweck folgender Feinanalyse ist es, eine Annäherung zur Beantwortung der Forschungsfrage vorliegender Arbeit zu schaffen und einen Haltepunkt für die weiterführende Interpretation auszuformen.

Um fassen zu können, wie die Schüler „Sinn“ (vgl. Brinker/Sager 2010, 120) stiften in ihrer Interaktion, führe ich zunächst eine Gesprächsanalyse aus und gehe den Empfehlungen für die Analyseschritte von Brinker/Sager (2010, 163 ff.) nach. Ebenso finden die Prinzipien der Videointeraktionsanalyse nach Knoblauch/Schnettler/Tuma (2013, s. Punkt 1.3.6) Eingang. Im Folgenden gehe ich auf Prinzipien und ein paar Grundbegriffe der Analyse bei Brinker/Sager (2010) ein, da ich diese in meiner individuellen Analyse ebenfalls gebrauchen werde.

Der Fokus auf den Begriff „Gespräch“ liegt darin begründet, dass dieser nicht so eng ausgelegt ist wie beispielsweise „Dialog“ oder „Konversation“ (vgl. Brinker/Sager, 21). Gespräche sind „begrenzte sprachlich kommunikative Ereignisse, die vor allem durch Kriterien wie dialogisch ausgerichteten Sprecherwechsel, Mündlichkeit und thematische Orientierung gekennzeichnet sind“ (ebd., 21). Die linguistische Gesprächsanalyse konzentriert sich vor allem auf „natürliche Kommunikationssituationen“ (ebd.) und orientiert sich an Forschungsrichtungen, die ebenso „natürliche“ Situationen in den Blick nehmen: die „Gesprochenen-Sprache-Forschung“ aus den 1960ern (vgl. u.a. Leska 1965; Rupp 1965; Zimmermann 1965), der ethnomethodologisch ausgerichteten „conversational analysis“ (vgl. u.a. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) und der Sprechakttheorie (vgl. u.a. Austin 1962, Searle 1969; Searle 1975).

Brinker/Sager (2010) tragen Elemente dieser Forschungsrichtungen zusammen und sprechen von zwei Betrachtungsperspektiven. Eine ist ausgerichtet auf die Struktur und die andere auf den Prozess des Gesprächs. Für die Struktur grundlegend sind die einzelnen Ele-

mente wie die „Gesprächsbeiträge“, die sich in „turns“ und „Hörer-Signale“ teilen (Brinker/Sager 2010, 58). Für die prozedurale Betrachtungsweise stehen „interaktive Verfahren von Gesprächskonstituierung“ (Brinker/Sager 2010, 111) im Vordergrund. So ist der Begriff der „Indexikalität und Reflexivität der Gesprächsschritte“ von Bedeutung. Denn in der sprachlichen Interaktion muss „Aushandeln von interaktivem Gesprächssinn“ passieren (ebd., 143). In meiner Analyse werden also diese beiden Sichtweisen als komplementäre Perspektiven gleichwertig behandelt, wobei aber mein Forschungsinteresse bestimmt, welche Sequenzen näher Einzug nehmen.

Bevor ich erkläre, warum welche Sequenzen gewählt und transkribiert sind, gilt es den Begriff der „Sequenz“ zu präzisieren. Knoblauch et al. (2013) sprechen von drei unterschiedlichen Auffassungen von „Sequenz“. Die erste Auffassung begreift diese als eine zusammenhängende Abfolge von Einzelbildern, die vom Forscher/von der Forscherin ausgewählt wurden nach ihren Interessen. Häufig werden diese Einzelbilder auch einzeln einer Analyse unterzogen. Als Beispiel für Richtungen, die so vorgehen gelten die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2009) und hermeneutische Verfahren (Raab 2008). Im zweiten Fall sind Sequenzen in den „produzierten Aufnahmen vorhandene sinnhafte Einheiten“ (Knoblauch et al. 2013, 59 ff.). Die dritte Auffassung von Sequenz begreift diese als Gesprächssequenzen, die von den Akteurinnen und Akteuren ausgehen:

Forschende gehen hier davon aus, dass das Handeln der aufgezeichneten Akteure selbst einer bestimmten Sequenzialität folgt. In den aufeinanderfolgenden abgebildeten Interaktionszügen – nicht in den aufeinanderfolgenden Einzelbildern – findet sich eine sequenziell organisierte Struktur, die die Beobachtenden rekonstruieren können. Informiert durch die ethnomethodologische Konversationsanalyse legen wir die Annahme zugrunde, dass die Akteure ihr Handeln selbst bereits methodisch organisieren (»Methodizität«). Im Alltagshandeln werden durch die Akteure sinnhafte Sequenzen gebildet (»Geordnetheit«), die von ihnen systematisch reproduziert werden können und in ihrem Vollzug zugleich verständlich gemacht werden (»Reflexivität«). In der Konversationsanalyse, aus der diese Prinzipien abgeleitet sind, wurden die verschiedenen Turns, ihre Aufeinanderfolge und sinnhafte Ordnung ausführlich auf der Grundlage auditiver Daten analysiert. [...] Eine Konsequenz dieser Prämisse ist, dass die Analyse von Einzelbildern eine untergeordnete Rolle spielt und die Auswertung vor allem direkt am laufenden Video durchgeführt wird, welches nicht selbst Forschungsgegenstand sondern Hilfsmittel zur Analyse von Interaktionen darstellt (Knoblauch et al. 2013, 60).

Für vorliegende Arbeit ist letzteres Verständnis von Sequenz ausschlaggebend. Die transkribierten Sequenzen beinhalten den Anfang und das Ende der Gruppenarbeitsphase,

weil die Aufnahmesituation in diesen Abschnitten offen angesprochen wird und die Image-Arbeit stark auf Zugehörigkeit und Zuschreibung rekurriert. Im Fokus der „linguistischen Gesprächsanalyse“ liegt das Aufdecken der „Deutungsprinzipien [...] verbaler Interaktionsstrukturen und Handlungsmuster und um die sozial-kommunikativen Normen und Konventionen, nach denen sie konstituiert werden“ (vgl. Brinker/Sager 2010, 165). Das Aufdecken dieser Normen oder vielmehr der „Sinninhalte“ (vgl. ebd.) werden in weiterer Folge in der Interpretation aufgenommen und mit den theoretischen Rahmenbedingungen für Zuschreibung von Zugehörigkeit diskutiert.

Vor der eigentlichen problemorientierten Analyse kommt es zur Beschreibung der Voraussetzungen, die einerseits das Gespräch selbst und andererseits „eigene Analysefähigkeiten“ (vgl. Brinker/Sager 2010, 168) betreffen: Materialvoraussetzungen, Soziale Voraussetzungen, Kompetenzvoraussetzungen und Deutungsvoraussetzungen (ebd., 168 ff.).

3.1.1 Materialvoraussetzungen (vgl. Brinker/Sager 2010, 168)

Bevor die Materialvoraussetzungen für die Analyse diskutiert werden, gehe ich auf die Produktionsbedingungen ein, da auch diese für die Analyse einige wichtige Aspekte beinhalten: Das Videoaufnahmeprojekt wurde im November 2012 abgewickelt und stand unter Auftrag des Fachdidaktischen Zentrums für Sprachlehr- und -lernforschung unter Leitung und wissenschaftlicher Beratung seitens Eva Vetter. Technische Unterstützung bekamen wir von Stephen Ferguson und Ines Hödl. Insgesamt sind elf Videos im Französisch- und Biologieunterricht entstanden. Die einzelnen Videodateien beinhalten die jeweilige Unterrichtsstunde, in denen Gruppensituationen aufgenommen wurden, da dies im Forschungsinteresse von Tatjana Rinas, die Videos als Teil ihrer ethnographischen Arbeit in der Schule nutzte, lag. Vier Videos wurden mit einem professionellen Tonmeister und mit zwei HD-Kameras aufgenommen. Dementsprechend war auch der technische Aufwand sehr groß. Die restlichen fünf Videos entstanden in Zusammenarbeit mit Ines Hödl, mit der wir lediglich mit zwei Handkameras, einem Richtmikrofon und Diktiergeräten arbeiteten. Der analysierte Mitschnitt entstammt einer solchen Aufnahme. Die Aufnahmesituation war „offen“ (vgl. Brinker 2010, 32), d.h. der Dreh war vorher angekündigt und Einverständniserklärungen musste abgegeben werden. Ebenso erklärte die Diplomandin, dass ihr Interesse dem Thema Mehrsprachigkeit zugewandt ist. Jene Personen, die aussagten, nicht gefilmt werden zu wollen und folglich keine Einverständniserklärung abgegeben hatten, wurden also

nicht ins Blickfeld der Kamera genommen. Es war für uns alle das erste Mal, dass wir mit Richtmikrofon aufnahmen, deswegen stellten wir zur Sicherheit auch Diktiergeräte auf. In der Endverarbeitung sollte die Verbesserung des Tons geschehen, äußere Geräuscheinwirkungen konnten technisch nur begrenzt gedämmt werden.

Dies leitet zum Thema der Transkription über. Es dauerte zirka vier bis fünf Durchläufe bis ich mein Ohr soweit geschult hatte, dass äußere Geräusche besser ausgeblendet werden konnten. So gesehen ist hervorzuheben, dass ein paar Wörter auch nach mehrmaligem Hören nicht verstanden werden konnten. Diese sind im Transkript mit *(unv.)*¹⁰ vermerkt. Paraverbale und nonverbale Äußerungen wurden dort transkribiert, wo sie besonders relevant sind für die Fragestellung vorliegender Arbeit. Das Transkriptionsprogramm EXMARALDA (<http://www.exmaralda.org/>) wurde deswegen gewählt, weil mit diesem Programm der Aspekt der Simultaneität der aufgenommenen Situation sehr gut erfasst werden konnte.

3.1.2 Soziale Voraussetzungen (vgl. Brinker/Sager 2010, 168)

Die aufgenommene Unterrichtsstunde sah eine Gruppenarbeitsphase vor. Nach dem frontalen Vortrag seitens der Lehrperson, der ca. 15 Minuten dauerte, begann diese Phase. Die Schüler begaben sich ohne Fragen in diese Situation. Anzumerken ist, dass die Zusammensetzung der Gruppe nicht von der Lehrperson vorgegeben war, sondern dass die Schüler/innen sich selbst organisierten. Dies spricht dafür, dass die Gruppenarbeit in dieser Form ritualisiert ist. Es geht darum, mit seinen Schulkameraden eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Daher ist Teamarbeit gefragt. Die Gruppendynamik hängt auch von den Personen ab, die diese Gruppe bilden und ebenso die äußeren Bedingungen wie Räumlichkeit, ausgehandelte Regeln etc. haben einen Einfluss. In der Gruppenarbeitsphase wurden dann die Kamera und andere Aufzeichnungsgeräte eingeschaltet. Die Kamera kann in diesem Zusammenhang auch als Bezugsfigur angesehen werden. Wichtig zu erwähnen ist, dass niemand hinter der Kamera stand, sondern dass das Aufnahmeteam in einer Ecke der Klasse zusammengesessen hat. Die Lehrperson war in der Klasse physisch präsent, also konnte jederzeit ihre Hilfe beansprucht werden, was auch einmal in dieser Gruppe geschah.

10 Unv. steht für Unverständlich.

Der Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit war schriftlich auf einem Aufgabenzettel formuliert. Die Fragen hatten etwas mit dem Thema der Genregulation zu tun. Die Schüler durften einen Laptop benutzen, der zeitweise als Fixpunkt, der alle Aufmerksamkeit auf sich zog, galt. Schüler 4 benutzte ihn fast durchgehend für die Beantwortung der Fragen, da der Laptop wahrscheinlich ihm gehört.

Zu den anderen Gruppen wandten sich die aufgezeichneten Schüler nicht. Sie redeten nur über sie, vor allem wenn es darum ging ihre Aufnahmesituation von den anderen zu unterscheiden und zu definieren.

3.1.3 Setting und Situation (vgl. Brinker/Sager 2010, 168)

Die gefilmte Stunde behandelte das Thema der Genregulation. Nach einer frontalen Einführung seitens der Lehrperson musste eine Gruppenaufgabe erledigt werden. Die Tische wurden aber schon vor der Stunde in Blöcken aufgestellt, sodass die Position förderlich für Interaktion war. Dies geschah nach unserer Bitte. Genauso wurde Platz gelassen für das eventuelle Aufstellen einer Kamera. Da wir nur zwei Kameras hatten, musste immer ausgesucht werden, wessen Aufnahme besonders wichtig sei. Dabei fiel die Wahl immer auf die zu Interviewenden, weil einem triangulierenden Ansatz in der Diplomarbeit von Tatjana Rinas gefolgt wurde. Die interviewten Schüler/innen sprachen andere Sprachen als Deutsch, wurden aufgrund ihrer „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (De Cillia 2010) ausgewählt von der Diplomandin. Digitale Aufnahmegeräte wurden aber bei allen Gruppen aufgestellt. Dass das Aufnahmeteam in der Klasse war, stellte schon eine andere Situation dar als in einer üblichen Unterrichtsstunde. Der Raum Schule und die Unterrichtsstunde bekam in gewisser Weise noch einen Zuwachs an Personen, die im Rahmen einer Institution arbeiten und eigene Interessen verfolgen. Auch die Auswahl der Geräte und das Dirigieren der Aufnahmesituation bedeutet ein Eindringen in den Klassenraum und eine Mitgestaltung ohne eigentlich Teil der Gemeinschaft zu sein, die diesen Raum jeden Tag nützt. Die Diplomandin war schon einige Male vorher in der Schule, war also bekannt und die Unterstützung für die Aufnahme kam in dieser spezifischen Stunde von mir und meiner Kollegin Ines Hödl - wir waren der Klasse jedoch unbekannt. Nach Brinker sind diese Rahmenbedingungen nicht unwesentlich für das Gespräch. An diese Ebene knüpft meine Forschungsfrage indirekt an, wenn ich frage, welchen Einfluss die Kamera auf das Gespräch ausübt:

Die an die Elemente des Settings gebundenen sozialen Bewertungen und die daraus entstehenden Normen und Konventionen bilden zusammen mit dem Setting die eigentliche soziale Situation. Im Einzelnen ist zu erfassen, welcher institutionelle Rahmen vorliegt, welche Interaktionsnormen aus diesem Rahmen erschlossen werden können, welche sozialen Rollen die Gesprächspartner in dieser Situation einnehmen und ob es ein institutions- bzw. situationsspezifisches Beziehungsprofil gibt. Weiter ist zu bestimmen, welche Handlungsdomänen vorliegen, welche institutions- oder situationsspezifischen Motivationen, Intentionen, Einstellungen, Gefühle usw. den Gesprächspartnern unterstellt werden können und welche spezifischen Bewertungskontexte und Handlungskodizes angenommen werden müssen, aus denen sich das konkrete Gesprächsverhalten erklären lässt (Brinker/Sager 2010, 168-169).

Aus den ethnografischen Beobachtungen dieser Schule wurde von Rinas der Schluss gezogen, dass ein monolingualer Habitus (vgl. Gogolin 1994) vorherrscht. Obwohl viele Schüler/innen verschiedene Sprachen sprechen, haben diese keinen Platz im Unterricht und bleiben in der privaten Sphäre. Der Biologielehrer, der auch Französischlehrer ist in der Klasse hat ihnen aber explizit gemacht, dass sie andere Sprachen sprechen dürfen, was sie aber nicht taten bei Phasen der teilnehmenden Beobachtungen und auch nicht bei den Videoaufnahmen.

Handlungsschemata durch eine selbstinitiierte sprachpolitische Aktivität ändern, bedeutet, sich in einen Lernprozess begeben, der in diesem Fall auch noch im schulischen Umfeld verankert ist. Die Schule als Institution folgt Normen und Konventionen, die sich in Rollen verfestigen. Es muss also davon ausgegangen werden, dass die Schüler/innen und Lehrer/innen Rollen einnehmen. Schulexterne haben solch eine Rolle nicht und dementsprechend wird auch die Beziehung anders sein als zu jemandem, der eine Rolle in der Institution verkörpert, denn

[...] institutionale Ordnung [ist] nur wirklich [...], sofern sie sich in Rollen verwirklicht, und dass Rollen ihrerseits wiederum nur für eine solche institutionale Ordnung repräsentativ sind, die Rollencharaktere und ihr Wissenszubehör festgelegt hat, so dass sie ihren objektiven Sinn von ihr beziehen (Berger/Luckmann 1977, S. 83).

Ich kann diese Rolle nicht genau charakterisieren, weil dazu ein viel längerer und intensiver Beobachtungsprozess von Nöten wäre; für die Analyse ist aber dieses Rollenverständnis nicht unbedeutend. Die sozialen Handlungen und Sprachäußerungen rekurren auf eine Rolle, die die Schüler einnehmen.

3.1.4 Kompetenzvoraussetzungen (vgl. Brinker/Sager 2010, 169)

Was das Thema Sprachen betrifft, wurde schon hervorgehoben, dass der Grund für die Wahl der genaueren Aufzeichnung dieser Gruppe darin begründet lag, dass zwei der Schüler nicht Deutsch als Erstsprache haben und „lebensweltlich mehrsprachig“ (vgl. De Cillia 2010) sind. In der aufgezeichneten Stunde sprachen sie aber nur Deutsch, nur eine Äußerung war nicht Deutsch (S4 24:11)¹¹. Diese wurde aber von dem Schüler ausgesprochen, der Deutsch als Muttersprache hatte. Im Schritt der Feinanalyse wird dieser Äußerung noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

Die Schüler teilen auch eine bestimmte Art von Jugendkultur. Dies kommt dadurch zum Ausdruck, dass sie eine bestimmte Auszählmethode für die Rollenzuweisung kennen (02:57). Es bestehen implizite Regeln und Normen auch für eine Gruppenarbeit, die für die Interaktion nicht unwesentlich sind.

Ebenfalls zu den Kompetenzvoraussetzungen zählt das Wissen um Grundbegriffe des behandelten Themas im Biologie-Unterricht und das Wissen um den Ablauf von einer schulischen Unterrichtsstunde, in der Gruppenarbeit geschieht.

3.1.5 Deutungsvoraussetzungen (vgl. Brinker/Sager 2010, 169 f.)

Was meine eigenen Deutungsvoraussetzungen betrifft, ist zu sagen, dass ich die Situation von Gruppenarbeiten sehr gut kenne aus meiner Schulzeit. Beim Studium haben sich Gruppenarbeiten soweit unterschieden als das die Arbeit oft eher außerhalb der Lehrveranstaltung stattfand und in der Schule oft nur im Rahmen der Unterrichtsstunde diese Arbeit geschah. Die Arbeit in der Gruppe wäre also gut möglich für mich gewesen. Die Situationen, wo die Schüler sich über Sachverhalte austauschten, die nicht zur Lösung der Aufgabe führen, also eher privater Natur waren, kamen mir ebenso bekannt vor. In der Schulzeit wurden Gruppenarbeitsphasen manchmal genutzt, um zwischendurch private Gesprächsthemen oder Äußerungen zum Unterricht selbst einfließen zu lassen, vor allem wenn Freunde und Freundinnen in der Gruppe waren.

¹¹ Zeitangabe des Videos. Näheres zur Transkription kann man dem Punkt 3.2.3 entnehmen. Die Transkription selbst befindet sich im Anhang.

Ich wäre nicht fähig am Gespräch teilzunehmen oder neue Erkenntnisse zu liefern die Aufgabe betreffend, weil ich den Stoff nicht ausreichend kenne, also auch im eigenem Schulunterricht mich mit Genregulation nicht in dem Ausmaß beschäftigte. Ich hätte eine thematische Einführung gebraucht. Da ich aber nicht das Augenmerk auf den fachlichen Inhalt lege, sondern auf soziale Interaktion außerhalb der inhaltlichen Lösung der Aufgabe, ist es nicht von Bedeutung, dass ich den Stoff kenne.

Zugehörigkeitsverhältnisse, Zuschreibungen und damit verbundene Hierarchieansprüche in Bezug zu Sprache habe ich in meiner Schulzeit intensiv miterlebt, wobei starke Unterschiede herrschten bezüglich der Personen, die involviert sind in Situationen, wo diese Aspekte besonders hervortreten.

3.1.6 Selbstverständnis der Gesprächspartner (vgl. Brinker/Sager 2010, 170)

Das Verständnis von Kommunikation, Situation und Normen bezieht sich auf die Kamera, also darauf wie sich die Schüler zur Kamera in der Interaktion positionieren. Dort wird am deutlichsten erkennbar, wie sie ihre Rolle generell im Interaktionsprozess sehen. In der Feinanalyse wird darauf genauer Bezug genommen.

3.1.7 Hypothesen über Sinn des Gesprächs (vgl. Brinker/Sager 2010, 170 f.)

Die formulierten Hypothesen über den Sinn des Gesprächs bieten eine Basis für die Feinanalyse. Einerseits liegt das Interesse im Gesprächsthema und andererseits in der Beziehung der Akteure mit der Aufnahmesituation.

Hypothesen:

- Die Rahmenbedingungen der Aufnahmesituation wirken sich direkt auf den Sprachgebrauch aus.

Detailhypothesen:

- Die Rahmenbedingungen der Aufnahmesituation tragen zur Reproduktion von Hierarchien bei und potenzieren institutionelle Normen.
- Die Aufnahmesituation beeinflusst dahingehend, dass die Akteur/innen besonders darauf achten "Typisches" darzustellen und verschärft dadurch Zuschreibung von Zugehörigkeit.

3.1.8 Makrostrukturen des Gesprächs (vgl. Brinker/Sager 2010, 171)

Ich habe die Anfangs- und Endphase des Gesprächs für die Analyse ausgesucht. Die Aufzeichnung auf Video beinhaltet 28:56 Minuten und teilt sich nach meiner Ansicht in drei Phasen. Der Anfang ist geprägt von Aushandeln und Rollenzuteilung (bis ca. 08:55), die zweite beinhaltet hauptsächlich die Lösung der Gruppenaufgabe (ca. 08:55 - 22:56), wo die Diskussion der Aufnahmesituation in den Hintergrund rückt und die dritte Phase (ca. 22:56-28:56) ist wieder geprägt von informelleren Gesprächen. Das Händeknacken von S3 markiert die Beendigung der Arbeitsphase, die mit der Lösung der Aufgabe erfolgreich war. Erneut kommt es zu Aushandlungen und um eine Diskussion, wo die Image-Arbeit sehr dicht ist und für die Beantwortung der Fragestellungen vorliegender Arbeit Datenmaterial bietet.

3.2. Hypothesengestützte Feinanalyse

3.2.1 Sprachliches Handeln

Bei der Analyse wird gleichzeitig „atomistisch“ und „holistisch“ (vgl. Brinker/Sager 2010, 71) vorgegangen, je nachdem welches Phänomen oder welche Aktivität ausschlaggebend ist für die fokussierten Fragen, die den Grund für die Analyse bilden. Im Zentrum steht das sprachliche Handeln der Schüler wobei folgende Definition von Handeln ausschlaggebend ist für vorliegende Arbeit:

Handeln soll [...] ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. (Weber 1913, S. 303).

Verbinden lässt sich diese Definition mit den Erläuterungen zum Begriff der Praxeologie (siehe Punkt 1.3.5 und 1.3.6).

3.2.2 Zum sprachlichen Profil der Schüler

Die hier angeführten Bestimmungen zu Erstsprache und Bildungssprache der Schüler soll nur einen Haltepunkt bieten. Es war nicht mehr möglich, Kontakt aufzunehmen und nähere Informationen über die Sprachprofile einzuholen. So gesehen sind die Informationen, die ich im November 2012 über die aufgenommenen Schüler hatte, noch einmal aufgelistet. Die Erhebung der Sprachentwürfe wurde im Rahmen von Sprachenportraits in der ganzen

Klasse durchgeführt. Jedoch waren diese anonym und deswegen sind die Portraits von den aufgenommenen Schülern 1, 2 und 4 nicht mehr zu identifizieren. Zu Schüler 3 besteht ein Interview, das von Tatjana Rinas geführt und ausgewertet wurde (vgl. Rinas 2013, 87 ff.). Allen ist gemein, dass sie die Oberstufe einer österreichischen Schule besuchen, die Deutsch als Voraussetzung für die Teilnahme am Unterricht verlangt. Sie wären ansonsten nicht in dieser Schulform. Deren Bildungssprache kann also auf "Deutsch" festgelegt werden, wobei dies nicht als Monolithikum betrachtet werden soll. Die "deutsche Bildungssprache" in österreichischen Schulen hat ebenso verschiedene Realitäten.

Schüler 1: Erstsprache Serbisch. Alter zirka 18.

Schüler 2: Erstsprache Deutsch. Alter zirka 18.

Schüler 3: Kroatisch als Erstsprache. Alter 19. Zusatzdaten aufgrund von weiteren ethnographischen Erhebungen mit Tatjana Rinas im November 2012 (Interview und Sprachenportrait).

Schüler 4: Deutsch als Erstsprache. Alter zirka 18.

3.2.3 Zum Transkript

Beim Transkript (siehe Anhang) handelt es sich um ein Minimaltranskript. Prosodische Merkmale finden keinen Eingang, werden aber vereinzelt in der Analyse miteinbezogen, wo diese für die Bedeutung relevant sind und direkt rückwirken auf die anfangs aufgestellten Hypothesen. Ich halte mich an gegenwärtige orthographische Richtlinien bei der verbalen Transkription. Sprechpausen wurden in Sekunden geschätzt. Gesten sind in runden Klammern gesetzt und werden nicht in einer getrennten Spur aufgeschlüsselt, da ich damit bezwecken möchte, die nonverbalen und verbalen Äußerungen auf einer Ebene gleichgestellt zu behandeln in der Analyse. Nicht alle gestischen Bewegungen wurden transkribiert, weil nicht alle direkt relevant sind für meine Fragestellung. Hierbei lässt sich aber schon eine Diskussion über meine Vor-Sicht auf das Datenmaterial anfangen. Deswegen halte ich mich bei der Analyse nicht nur an das schriftliche Transkript¹², sondern schaue parallel

¹² Das Unterrichtsvideo kann nach einer persönlichen Vereinbarung per E-Mail gesichtet werden (Adresse im CV-Anhang).

immer wieder in das Video, um analytische Schlüsse, die aus dem schriftlichen Teil entspringen, zu überprüfen.

3.2.3.1 Skizze der aufgenommenen Situation



Abbildung 3: Skizze der Gruppen-Interaktion. Schattierte Personen im Hintergrund bilden das Aufnahmeteam. (Zeichnung von Dunja Krcek)

3.2.3.2 Abkürzungen und Pseudonyme im Transkript

Pause in Sekunden	z.B.: (1s)
Unverständliche verbale Äußerungen	(unv.)
Erinnerte wörtliche Rede, die von einer anderen Person getätigt wurde.	< >
Fade-out	...
Abgebrochene Äußerung	z.B.: Sch-
Aufnahme-Team	A1, A2 und A3
Lehrperson	LP
Schüler 1	S1
Schüler 2	S2
Schüler 3	S3 Bei persönlicher Anrede im Gespräch: Luki (= selbstgewähltes Pseudonym des Schülers war Lukas: Realer Spitzname ist die verkürzte Form seines Vornamens)
Schüler 4	S4 Bei persönlicher Anrede im Gespräch: Franzi (= von Autorin gewähltes Pseudonym: Realer Spitzname ist die Abkürzung seines Familiennamens)
Eigennamen von Personen (Mirko, Marie etc.)	Pseudonyme

3.2.4 Die Beziehung zwischen der Drehsituation und den Schülern

Insgesamt wird für die Dauer von 15 Minuten und 39 Sekunden an der Lösung der Aufgabe der Unterrichtsstunde gearbeitet und erfolgreich beendet. In dieser Zeit findet kein Blickkontakt zur Kamera oder Berührung des Mikrofons statt. Es gibt auch keine initiierten Gesprächsbeiträge, die die Aufnahmesituation thematisch einleiten. In der Anfangs- und Endphase gibt es allerdings viele Äußerungen zur besonderen Stellung von S3 in der Aufnahmesituation. Im ganzen Video wird für die Dauer von zirka sieben Minuten nur über die Aufnahmesituation gesprochen wobei es eine Phase gibt (03:00-07:06), wo nicht klar

definierbar ist, welches Gesprächsziel dominiert. Über andere Themen wie gemeinsame Filme und gesehene Youtube-Videos wird zirka drei Minuten lang gesprochen, wobei ein Bezug zur Aufnahmesituation zeitweise passiert.

3.2.5 Anfangsphase

Die Anfangsphase des Drehs und der Aufzeichnung deckt sich mit der Anfangsphase der Gruppenarbeit, weil erst nach dem Frontalvortrag seitens der Lehrperson die Aufzeichnungsgeräte eingeschaltet wurden. Für die weiterführende Analyse ist mit dem Ausdruck „Anfangsphase“ die anfängliche Phase der Gruppenarbeit gemeint; also auch die sozialen Handlungen, die mit der Arbeit in der Gruppe einsetzen. Nicht nur die Rollen, die zur Lösung der Arbeitsaufgabe führen werden in diesem Zeitraum diskutiert und konsolidiert, sondern auch die Beziehung, die zur Kamera und anderen Aufnahmegeräte besteht oder bestehen soll. Letztere Formulierung beinhaltet absichtlich eine normative Komponente, die im Schritt der Interpretation (3.3) weitergedacht wird.

In der Anfangsphase wird bis zur Minute 01:38 nur über die Aufgabe gesprochen. Die Schüler lesen sich den Aufgabenzettel durch und gehen zirka acht Minuten lang die Aufgabe durch und besprechen unbekannte Begriffe („IPTG“, „lac-Operon“). S1 ist der erste, der den Blick abwendet vom Zettel (00:41-00:46) und dabei A3 betrachtet, als diese durch den Raum geht und die Geräte einstellt. Sobald sie sich der Gruppe nähert, lässt er den Blick aber wieder zu Papier sinken. Seine Geste ist im Video das erste Indiz für den Einfluss der Aufnahmesituation.

S4 ist der erste, der verbal in der Gruppe initiiert, die Drehsituation auszuhandeln (01:38: „Wir könnten Blödsinn mit dem machen“.) und signalisiert den Anderen mit "Blödsinn machen" eine Art von Widerstand gegenüber dem Aufnahme-Team, das hinter ihnen sitzt und ebenfalls im Video zu sehen sind. A3 geht sogar anfangs vorbei an ihnen und stellt die Kamera ein (00:05).

Von Minute 03:00 bis zirka 07:06 bekommt das Thema der Aufnahmesituation eine prägende Stellung und verdeutlicht die Unterschiede der Beziehung zu dieser seitens der Schüler. S2 übernimmt die initiiierende Stellung und sieht die Kamera als „Problem“, da der

„Blödsinn“, den sie machen könnten, aufgezeichnet werden kann. S3 reagiert anfangs akzeptierend in der Antwort. In weiterer Folge reagiert er verbal nicht mehr, nur einmal nach direktem Ansprechen mit seinem Spitznamen (04:49).

An S1 ist sowohl gestisch als auch verbal erkennbar, dass er sich mit der Drehsituation auseinandersetzt, vor allem kommt dies in (02:07) zum Ausdruck nach dem Gesprächsbeitrag von S4 („Sie hat Recht ghabt, man vergisst's wirklich“ 02:05) und er sofort antwortet „Nein, das nicht“. Im gesamten Video gibt es fünf Momente, in denen er in Beziehung zu den Aufnahmegeräten ist; zwei Mal findet ein direkter Blick in die Kamera statt und zwei Mal schaut er in die Klasse, um zu vergleichen, wer welche Aufnahmegeräte hat. Der fünfte Moment ist der schon beschriebene Blick zu A3.

S2 äußert sich vor allem verbal über die Situation. Er äußert sich kritisch gegenüber der Aufnahme, nicht aber in Bezug zur Aufnahme an sich sondern er stellt sich vielmehr die Frage, warum die Gruppe, in der er sich befindet, als einzige so aufwendig aufgenommen wird.¹³ Am Ende der Anfangsphase präzisiert er eine Forderung, die sich auf die ganze Klasse bezieht: „Oida, ich will dass die anderen auch überwacht werden“ (08:32). S2 blickt immer in die Kamera, wenn er über diese spricht. Zwischen 06:40 und 06:45 spricht er im Zusammenhang mit dem Blick in die Kamera von „Vollüberwachung“. Zwei Mal betont er in Gesprächsbeiträgen „warum nur wir“. In 06:16 bis 06:30 beobachtet er mit S1 gemeinsam die anderen Gruppen, um herauszufinden, wer wie aufgenommen wird.

S3 schaut in der Anfangsphase zirka zwei bis drei Mal in die Runde, wobei er sich aber verbal nicht über die Situation äußert. Erst in der Endphase wird die Beziehung zu den Aufnahmegeräten klarer. In 26:21 nimmt er beispielsweise Bezug zu S2s Bedenken und erklärt die Funktion des Mikrofons.

S4 sieht besonders oft in die Kamera (zirka 14 Mal) und zwar nicht nur, wenn Rede über die Aufzeichnungsgeräte ist, sondern auch wenn er etwas sagt, was eher privater Natur ist

¹³ Nur eine andere Gruppe wurde auch gefilmt und keine andere Gruppe wurde mit Richtmikrofon aufgenommen. Dies lag, wie im vorigen Kapitel schon erklärt am Grund, dass nicht mehr Geräte zur Verfügung standen und deswegen eine Wahl getroffen werden musste, wer unter besseren Bedingungen aufgenommen werden soll. Diese fiel dann auf die Gruppen, wo Interviewpartner vorhanden waren, weil die Diplomandin einen triangulierenden Ansatz verfolgte.

(gemeinsame Videos und Filme). Negierender Bezug besteht, wenn er die Hand vor den Mund hält, also verhindern möchte, dass etwas aufgezeichnet wird.

Die Gesprächssituation, die sich von (01:54-02:07) abwickelt, setzt zum ersten Mal alle Schüler miteinander in Beziehung. S2 äußert sich zum ersten Mal in einem initiierenden Gesprächsbeitrag, wobei bis zum Ende des Gesprächs mehrere initiierende Gesprächsbeiträge von ihm vorkommen. Er ist derjenige, der am öftesten auf die Kamera und auf Mikrofon oder Diktiergerät aufmerksam macht. S4 reagiert mit einem verdutzten Blick in die Kamera und fängt dann zu lachen an. Auch S3 und S2 lachen, S1 grinst. S2 nimmt den initiierenden Part wieder auf: „Hast du' schon wieder vergessen?“ (02:01). Der nächste Turn („Sie hat Recht ghabt, man vergisst's wirklich“ 02:05) spielt auf Äußerungen der Diplomandin an, die sie auf die Drehsituation vorbereiten wollte, aber nicht am Tag des Drehs, sondern schon in einer früheren Unterrichtseinheit. Ein simultaner Turn zeigt zwei Pole auf. S3 antwortet akzeptierend: „Ja.“ (02:03) und nickt zusätzlich, was seine verbale Äußerung unterstreicht. S1 äußert zeitgleich verbal „Nein, das nicht“ (02:07). S3 arbeitet also doppelt bejahend und S1 doppelt verneinend.

In einem Moment der Konsolidierung der Rolle und Aufgabe in der Gruppe, kommt es dazu, dass S2 die Wortwahl von S3 wiederaufnimmt, um ihn zu positionieren in Bezug zu „Sprache“ (02:58-03:03). Auf das „OK, ich schreib. Ihr müsst's dafür sprechen. OK?“ kommentiert S2 nach dem Auszähl-Ritual: „Ja du kannst die Sprache eh nicht“ (ebd.). S3 sucht etwas in der Tasche und sieht danach auf den Laptop und nimmt keinen Bezug zur Äußerung von S2. Es stellt sich die Frage, was mit „sprechen“ und „Sprache“ gemeint ist. Anzunehmen ist, dass „sprechen“ das „präsentieren“ nach der Erarbeitung der Lösung meint, da dies klassisch nach Gruppenarbeitsphasen passiert. S2 nimmt „sprechen“ wieder auf und transformiert es in „Sprache“ und formuliert eine verbale Äußerung, die für die Frage der Image-Arbeit zwischen S2 und S3 Erkenntnisse liefert. Es handelt sich bei diesem Turn um einen „Zwischenfall“ (Brinker/Sager 2010, 85):

Bestätigende Sequenzen haben im Gespräch die Aufgabe, durch Aufrechterhaltung der Imagebalance eine harmonische Beziehung zu konstituieren. Wird dieses (rituelle) Gleichgewicht durch irgendwelche Verhaltensweisen (Handlungen, Äußerungen o. dergl.) gestört, sind „korrektive“ Schritte, d.h. „**Ausgleichshandlungen**“, notwendig, um den Ausgangszustand wiederherzustellen. Eine korrektive Sequenz geht also ein Verhalten des einen Interaktanten voraus, das von dem anderen als „**Zwischenfall**“, d.h. als Verstoß gegen die Regeln der rituellen Ordnung und damit als Imagebedrohung bzw.

-verletzung interpretiert wird. [...] Mit der Äußerung eines **Korrektivs** nimmt der Angegriffene insofern eine Umdeutung bezüglich der negativen Interpretation seines Verhaltens vor, als er klarstellt, dass keine Imageverletzung intendiert war. Die Sequenz wird durch einen dritten Schritt, der eine (positive oder negative) **Honorierung** ausdrückt, abgeschlossen (Brinker/Sager 2010, 85-86. "Ausgleichshandlungen" nach Holly 1979, 53/ "Zwischenfall" nach Holly 1979, 54/Korrektiv auch als Account nach Rehbein 1972, 295. Hervorhebung im Original).

Allerdings reagiert S3 nicht verbal, auch S1 und S4 nicht. In diesem Sinne ist es überhaupt zu hinterfragen, ob diese Äußerung eine Imageverletzung darstellt. Verknüpft man diese Gesprächsbeiträge aber mit einer späteren (04:01-04:28) Aneinanderreihung von Gesprächsbeiträgen, lässt sich ein Zusammenhang zu einer Image-Verletzung erkennen. S2 positioniert S1 ebenso im Zusammenhang mit Zuschreibung von Zugehörigkeit: „Weißt du, weißt du, was mich wundert. Warum genau du ein Interview Interview bekommst, weil wir haben genug (deutet auf S1)“ (04:03). Mit „wir“ könnte die ganze Klasse als Kollektiv gemeint sein. Er spricht allerdings nicht aus von wem „wir genug haben“. Er bringt nur gestisch zum Ausdruck, dass auch S1 als jemand angesehen werden könnte, der für das Forschungsinteresse ein geeignetes „Objekt“ wäre. S1 reagiert nicht verbal auf diese Zuschreibung. S3s Turn (04:08) nach der Konfrontation, die S2 auslöst, wickelt sich fragend ab: „Warte, die anderen wurden nicht gewählt?“ (04:08). S2 nimmt dies auf in seiner Antwort: „Nein, die haben nur dich angesprochen, dich gesucht (1s) Du bist der Obertschusch“ (04:10), wobei „der“ besonders betont wird. S3 lässt seinen Kopf während dieser Aussage sinken und lacht beim Fall des Begriffs „Obertschusch“. Nach einer kurzen Pause nimmt S3 zu dieser Imageverletzung Bezug, die seine Person betrifft und formuliert eine Drohung (04:18: „Du fängst eine, Martin“), die in einer ironischen Interaktionsmodalität eingebettet ist, was die Drohung abschwächt.

Nach einer zweisekündigen Sprechpause möchte S3 einen Themenwechsel initiieren und leitet dies, wie auch in anderen Gesprächsbeiträgen mit "OK" ein (04:18). Der Themenwechsel wird von den anderen aber nicht akzeptiert - die Aufnahmesituation bleibt bis 05:03 Hauptthema des Gesprächs, wobei S3 in 04:47 und in 04:55 mit "OK" wieder einen Themenwechsel initiieren möchte. In letzterem Beitrag fordert er ein Mitmachen bei der Lösung der Aufgabe mit "komm" noch mehr ein und reiht viele Fachausdrücke aneinander. (04:55: OK. Nochmal, komm. Die die Struktur von dem lac-Operon Strukturgen Promotor (2s) nein...) S2s "Was?" (05:03) leitet den definitiven Themenwechsel ein. Erst S4 (05:52)

bringt die anderen vom Lösen der Aufgabe wieder weg als er am Mikrofon zuerst zufällig ankommt und dann demonstriert, wie er die Aufnahme stören kann, indem er absichtlich daran rüttelt.

Zwischen der Konsolidierung der Rolle, die zum Lösen der Gruppen-Aufgabe führen soll, passiert ein weiteres Ereignis, das auf das Image des Kollektivs der Klasse anspielt. In der Phase von 03:16 bis 03:47 fragt S4 „Warum ist es so still?“. S2 reagiert respondierend: „Weil sich alle bemühen, schön zu reden“, worauf S3 die Frage von S4 übernimmt und hinzufügt: „Weil sie nicht dumm klingen wollen, was sie auf jeden Fall tun würden, sobald sie den Mund aufmachen“. Dieser Gesprächsbeitrag könnte als Imageverletzung gegenüber dem Kollektiv interpretiert werden. Die Klasse oder einzelne Personen, die für die Klasse sprechen könnten, können aber keinen Bezug nehmen darauf, da sie sich auch in Gruppenarbeit befinden. S2 nennt einen Mädchen-Namen und lacht und spielt direkt wieder darauf an, dass die Situation in der sie sich befinden und somit das was sie sagen, reproduzierbar ist. Auch wenn nur die Möglichkeit bestünde, dass der Rest der Klasse das Video sehen könnte, was selbstverständlich nicht der Fall war, ist sein Gesprächsbeitrag so gerichtet, als hätte der Rest der Klasse das schon gehört: („Jetzt wissen's es alle“ 03:31). Danach folgt ein korrektiver Schritt seitens S3, der in der Modalität aber ironisch bleibt („Ja, ja. Ich weiß. Lächer Lächer. Nein, wir mögen alle Menschen hier (1s) urviel“ 03:35). Die Gruppe konnte keine Reaktion auf die Imageverletzung der betroffenen Personen erfahren und tätigt trotzdem diesen korrektiven Schritt. Dabei ist dieser korrektive Schritt gekettet an den Gesprächsbeitrag von S2, der aufmerksam macht darauf, dass zu einem späteren Zeitpunkt, auch wenn er dies mit „jetzt“ markiert, andere hören könnten. Die Wahrnehmung über die Klasse wird zusammenfassend an die Wahrnehmung der Kamera gebunden und zueinander in Beziehung gesetzt.

Die ironische Interaktionsmodalität wird von S2 wieder aufgenommen in seinem nächsten Turn („Du musst das Ding nehmen und so <Ich wünsch mir Weltfrieden>“ 03:41), wobei er mit „Ding“ das Richtmikrofon meint und gestisch nachahmt, dass er dieses in der Hand hält.

Ab 07:37 (S2: „Leute, redet's mal mit uns, nicht nur ihr zwei“.) geschieht der schrittweise Übergang zur Phase, wo sie nur noch auf die Lösung der Gruppenaufgabe hinarbeiten. Diese Phase unterscheidet sich von der Anfangs- und der Endphase insofern, dass fast kein

Blick in die Kamera erfolgt (Nur S2: 8:43//S4: 8:18, 9:51) und dass das Mikrofon nicht mehr besonders zum Thema gemacht wird.

3.2.6 Endphase

Nach der Lösung der Aufgabe initiiert S2 erneut einen Themenwechsel zur Aufnahmesituation, worauf S3 mit „So (1s) jetzt mal Frühstück“ einen Schwenk zur gegenwärtigen Situation zwar auch vollzieht, aber sich nicht auf die Aufnahmegeräte fokussiert. Nach S4s direkter Frage an die Gruppe („OK, was mach ma jetzt?“ 23:17) reagiert S3 sofort („Naja, warten bis...“ 23:21). S4 konsolidiert aber den Diskurs von S2 indem er vorschlägt „Blödsinn“ zu machen (23:23). Die Reaktionen von S2 und S3 konsolidieren wiederum deren Kurs im Gespräch allgemein. Während S2 darauf aufmerksam macht, dass „wir werden gefilmt und zwei Mal aufgenommen“ (23:25) schlägt S3 vor: „Betreiben wir Smalltalk!“ und macht das Wetter zum Thema (23:28). Der Themenwechsel wird aber nicht vollzogen. S3 ist sozusagen schwächer in dieser Position. S2s Versuche, das Thema zu wechseln sind dementsprechend erfolgreicher.

S2 geht nun so vor, dass er nicht mehr die Kamera oder das Mikrofon anspricht, sondern S3 direkt anredet: „Luki, du musst deine kroatischen Wurzeln besser zur Geltung bringen. (grinst)“ (23:34). S3 nimmt seine ironisierende Art wieder auf und fängt an, sich prosodisch an eine Variante des Deutschen anzupassen, die bekannt ist aus sprachlicher Persiflage über Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Er setzt seine Hände stark ein, um stereotype Vorstellungen zu bespielen. (23:38: „Oida, (streckt Hände vor) zoll ich zo reden oder wie meinst du?“). Alle lachen deswegen und erst S4 dann S2 äußern, dass er sich noch mehr Mühe geben kann, diese Rolle zu verkörpern (23:44 und 23:46). Ab 23:55 steigert er die Rolle und fügt eine weitere Komponente des Stereotyps hinzu. Dem Akzent wird nun auch eine stereotype Verhaltensweise hinzugefügt. In 24:01 äußert S3 „Party non-stop (geballte Hände in der Luft)“. Die Hände unterstreichen gestisch das stereotype Bild, welches er reproduziert aber gleichzeitig ironisiert. S4 nimmt die Klischees auf und fängt an, das Lied „Mach ma Party?!“ zu singen, das von den Wiener Rappern Semkoo, Da.Niko, ASZ, Dzingiz, Almanakadum¹⁴ stammt (24:03-24:14). Im Lied kommt es zu Code-Switching

¹⁴ Semkoo, Da.Niko, ASZ, Dzingiz, Almanakadum (2011), Mach ma Party? Abrufbar auf: <https://www.youtube.com/watch?v=BrHmNNjnMGY>, Kanal von semirimes (22.04.'14).

zwischen Deutsch und B/K/S und die Verse, die auf Deutsch sind, erinnern an die prosodischen Merkmale, die S3 nachahmt. S4 bleibt also der einzige, der die Migrationssprache zitiert: <Večeras se pije>¹⁵ (24:11). S3, der schon lacht, lacht noch mehr als S4 diesen Satz sagt.

Den Akzent nimmt S2 zwischen 25:25 („BRotistan (2s) mit Schienken“) und 25:39 wieder auf („Roggenbrot ist auch mid Schienken!“). Die Wiederaufnahme des Akzents wird aber diesmal nicht als Anlass zum Lachen genommen.

S2 initiiert in der Endphase wie in der Anfangsphase hauptsächlich das Diskutieren der Aufnahmesituation (25:55). S3 reagiert jetzt erklärend: „Wir haben dieses Mikrofon, weil sonst (2s) alle Geräusche von der Seite mitkommen würden“ (25:59). S1 und S2 beobachten daraufhin gemeinsam die Aufnahmemodalität der anderen Gruppen (26:09-26:41). S3 reagiert am Ende dieser Beobachtungsphase erneut ironisierend: „Wir sind famous (grinst und weitet Hände aus)“ (26:46). S1, S2 und S4 reden trotzdem weiter darüber, wie die anderen Gruppen aufgenommen werden. S3 zielt wieder initiiierend auf einen Themenwechsel ab: „Fangen wir an zu zeichnen?“ (26:58). S1 und S2 reagieren fragend (27:01), weil die Phase der Lösungsfindung der Gruppenarbeit schon beendet ist. Jedenfalls gelingt der Themenwechsel bis zum Ende des Videos, das auch das Ende des Gruppengesprächs ist.

¹⁵ Übersetzung auf Deutsch: Heute wird getrunken.

3.3 Interpretation

Gegenüber den Aufzeichnungsgeräten und dem Aufnahme-Team wird seitens S1, S2 und S3 Misstrauen geäußert aus dem Grund, weil die anderen Gruppen kein Richtmikrofon haben. Das besondere Hervorheben ihrer Gruppe wird also hinterfragt und zum Thema gemacht. Somit kommt es zu einer inhärenten Dekonstruktion der Situation, die nicht nur gestisch, sondern auch verbal Ausdruck findet und somit nachweisbar analysiert werden kann. Es kommt zu einem Spiel mit Kamera und Mikrofon. Wenn S2 vorschlägt, das Mikrofon zu nehmen und auszusagen „<Ich wünsch mir Weltfrieden>“ (03:41) identifiziert er das Mikrofon als etwas, das in seinen Augen für „offizielle“ Anlässe und Ansprachen gebraucht wird. Da die Aussage ironisch ist, kann interpretiert werden, dass S2 das Mikrofon als ein Instrument ansieht, um in diesem Sinne auch heuchlerische offizielle Aussagen zu treffen, die nicht ernst gemeint sind, aber in der Öffentlichkeit trotzdem ihren Platz haben. Parallel dazu ist etwas zum paraverbalen Aspekt von S3 in der Aussage anzumerken (03:35: „Ja, ja. Ich weiß. Läster Läster. Nein, wir mögen alle Menschen hier (1s) urviel“). "[...] wir mögen alle Menschen [...]" ist in besonders ironischem Tonfall geäußert und deutlicher ausgesprochen als andere verbale Äußerungen, was anspielt auf den prosodischen Stil einer Rede. Dies kann gemeinsam wieder interpretiert werden, dass sie die Aufzeichnungsgeräte als etwas ansehen, das Offizielles reproduzieren muss, dass dieses Charakteristikum untrennbar ist von der bloßen aufnehmenden Funktion einer Kamera oder eines Mikrofons.

S3 beteiligt sich nach der Definition der besonderen Stellung von ihm im Setting der Forschung (04:03) wenig an Diskussionen zur Aufnahmesituation und versucht beispielsweise durch "OK" einen Themenwechsel zu vollziehen, was aber meist nicht funktioniert. S2 hat ihn stark in ein Eck gedrängt, ihm einem „Othering“ (Spivak 1985) unterzogen durch die Bezeichnung "Obertschusch" (04:10) die Aufnahmesituation mit der Subjektpositionierung von S2 verknüpft. Damit öffnet sich die Interpretationsmöglichkeit zur Frage, warum S3 so oft probiert, das Thema zu wechseln, wenn Worte fallen über die Kamera, das Mikrofon oder das Aufnahmeteam. Auf die Koppelung der Aufnahmesituation an seine Person reagiert er ausweichend.

Neben der Interpretation der Aufnahmesituation seitens der Gruppe als etwas das Offizielles oder Typisches abverlangt besteht noch die Interpretation der Kamera und des Mikrofons als kontrollierende Instanzen. Dies merkt man in den Blicken von S4. Immer wenn

etwas gesagt wird, das eine Imageverletzung verursachen könnte, blickt er direkt in die Kamera als würde er sich ihrer Präsenz vergewissern. S2 äußert sich verbal, wenn S4 vorschlägt „Blödsinn zu machen“ (23:23): „Ja, wir werden gefilmt und zwei Mal aufgenommen“. (23:25). Er vergewissert die anderen, dass der „Blödsinn“ aufgenommen wird und sie deswegen kontrolliert werden können. Der andere Aspekt ist, dass S4 die Aufnahmesituation zum „Blödsinn“ machen nutzen möchte. Dies lässt sich heraus interpretieren aus den in der gegenwärtigen Jugendkultur beliebten „Fail-Videos“ oder „Pranks“, die auf Video aufgenommen Streiche darstellen und der Unterhaltung dienen. Als Schluss lässt sich ziehen, dass die Schüler die Aufnahmesituation mit Vorerfahrung mit dem Medium Video verbinden. Die Vorerfahrungen sind kontrollierender, unterhaltsamer oder öffentlich-offizieller Natur und haben verschiedene Konnotationen ausgelöst. Die kontrollierende Komponente wird an die potenzielle Reproduzierbarkeit gebunden.

Die Definition gegenüber anderen Gruppen passierte durch die Aufnahmemodalität und Anzahl der Geräte, die vorhanden sind in den Gruppen. Deswegen wurden diese öfters genau in den Blick genommen, vor allem von S1, S2 und S4. Das gemeinsame Sprechen über die anderen kann interpretiert werden als ein Handeln, dass zur Stärkung der Kohäsion innerhalb ihrer Gruppe beitragen soll.

S1 bringt den Einfluss gestisch besonders zum Ausdruck. Die in der Analyse beschriebene Situation (00:45) als A3 sich ihm nähert ist ein Indiz für die von Anfang an etablierte hierarchische Spannung zwischen den Aufnehmenden und den zu Aufnehmenden. Seine Position als beobachtendes Subjekt, das sich ebenfalls für die Etablierung der Drehsituation und deren Rahmenbedingungen interessiert, wird versteckt. Zeitgleich zur Näherung von A3 wendet sich der Blick ab: Er beobachtet nicht mehr die ganze Situation, sondern begibt sich wieder in die Rolle des zu Beobachtenden. Er wird zu dem, der die Unterrichtsaufgabe dieser Einheit in der Haut des Schülers erledigt und zeigt somit der aufnehmenden Person nicht, dass er aus dieser Rolle auch heraustreten kann.

Eine mehrsprachige Situation besteht nicht und ist nur ironisch möglich, weil sie nicht der sozialen Realität entspricht, wenn keine Kamera da ist. Dies bestätigt Durantis Feststellung: “people usually do not invent social behaviour, language included, out of the blue” (Duranti 1997, 118. Zit. nach: Ignasi 2008, 178).

Die Schüler reproduzieren in dem Sinne schon Typisches, vor allem wenn es um Situationen geht, die auch sonst stattfinden würden. Dies manifestiert sich in der Passage, in der S3 eine stereotype Rolle einnehmen muss. Die Ironisierung wirkt wie ein Bruch zu dem Bild, das er „normal“ abgibt, also das Bild eines durchschnittlichen Schülers einer Oberstufe, der so spricht und sich verhält wie jemand, der „keinen Migrationshintergrund hat“. S4 ahmt diese Ironisierung auch nach und wirkt für S3 besonders lustig, weil dies eigentlich nicht von ihm erwartet wird.

Die Analyse macht deutlich, dass die Aufnahmesituation die Interaktion zwischen den Schülern beeinflusst hat. Die vorhandenen sozialen Rahmenbedingungen und die in der Institution impliziten Regeln für Sprachverwendung kommen bezogen auf Fragen der Zugehörigkeit und Zuschreibung komplex zu Tage. Die expliziten Anweisungen der Lehrperson und des Forschungs-Teams, dass alle Sprachen verwendet werden können, mündeten letztendlich in die Reproduktion von stereotypen Vorstellungen über Migranten (hier absichtlich im Maskulinum) und deren Sprachverwendung. An dieser Stelle lässt sich interpretieren, dass nicht-deutsche Sprachverwendung in der Vorstellung der Schüler stark verbunden ist mit sozialer Schicht und Gestaltung des Lebensraums dieser vorgestellten Gruppe. Sprache kann hier weiterführend als Indikator für Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen beziehungsweise bildungsnahen Schicht interpretiert werden. Die bildungsnahen migrantische Gesellschaftsschicht würde demnach kein oder weniger Code-Switching betreiben und die „Muttersprache“ nicht zeigen, damit die Anpassung zur allgemeinen bildungsnahen Schicht nicht in Frage gestellt werden kann.

Kamera und Mikrofon werden als an das Forschungsteam gebunden betrachtet beziehungsweise werden als Personifikation des formulierten Forschungsinteresses gesehen (S2: Du musst deine kroatischen Wurzeln besser zur Geltung bringen (grinst). 23:34). Die Feinanalyse unterstützt die Beantwortung der Forschungsfrage insofern, als dass das „institutionelle Auge“ (Fankhauser 2013) und in diesem Fall auch das „institutionelle Ohr“ charakterisiert werden. Die Kamera galt also sehr wohl als ein Katalysator für Reproduktion von Normen und Sprachideologien beziehungsweise zeigte diese auf, weil die Schüler die Aufnahmesituation metakommunikativ ausdiskutierten. Dieses Ansprechen kann in weiterer Folge als ein Widerstandsakt seitens S1, S2 und S4 interpretiert werden.

S3s Position stellte sich als ambivalent heraus, weil er zwischen der Anlehnung an das Forschungsteam und dem Beibehalten der Gruppenkohäsion stand. Der Ausweg aus der ihm möglicherweise unangenehmen Situation war ein ironischer Zugang. Die Frage ist, ob er der Kohäsion zuliebe stereotype Verhaltensweisen dargestellt hat, um auch die Bilder, die im konjunktiven Wissen der Schüler verankert sind, aufrechtzuerhalten. „Normal“ sei es, die „Wurzeln“ nicht zur Schau zu stellen, man könne diese nur ironisieren, weil sie nicht in den jeweiligen Schulkontext passen. Die Übertreibung kann in dem Sinne also darauf abzielen, sich von dem Kollektiv, dem man zugeordnet wird, zu lösen. Andererseits ist dies der Beweis, dass er in Distanz zu den Stereotypen treten kann und auf diese Weise seine übriggebliebene Freiheit ausdrückt. Von den einen als „mehrsprachig“ und vom anderen als „Obertschusch“ markiert, bleibt am Ende also nur der Ausweg in die ironische Darstellung von stereotypen Bildern.

4 Konsequenzen für die Aufnahme von Französischunterricht bzw. Unterricht im Allgemeinen

Die Konsequenzen für die Aufnahme von Französischunterricht sind größtenteils praktischer Natur. Bei kurzer Drehdauer ist der „Gewöhnungseffekt“ nicht vorhanden, aber muss auch für längere Drehphasen überdacht werden. Eine Hypothese in diese Richtung müsste aber mit einer empirischen Untersuchung überprüft werden.

Die Konnotationen, die Schüler mit Aufnahmesituationen und Forschungsinteressen verbinden, müssten vor dem Beobachtungsprozess aufgeschlüsselt werden, vor allem wenn es um Kollektivbezeichnungen für Personen geht, die auf Schüler zutreffen könnten. Kollektivbezeichnungen im institutionellen Rahmen können nämlich noch stärker auf das Individuum wirken. Der Begriff Mehrsprachigkeit und der Einbezug von Sprachen, die in der Schule unter herkömmlichen Umständen nicht verwendet werden, können verschiedene Denkprozesse einlösen. Sprache(n) und Bezeichnung von Sprache(n) sind nicht neutral. Sprache(n) können in der Vorstellung der Schüler Indikator für beispielsweise nationale oder soziale Zugehörigkeitsverhältnisse sein. Deswegen müsste die Lehrperson beziehungsweise das Aufnahme-Team besonders sensibel mit diesen Begriffen umgehen. Ein Reflexionsprozess müsste sich eröffnen und vertieft werden, um das Potenzial der Situation auszunutzen. Bedingung dafür aber ist es, Unterrichtsvideos unter einem dekonstruierendem Licht zu sehen.

Eine Möglichkeit, vorherrschende Hierarchiegefälle etwas aufzulösen, bietet eine partizipative Herangehensweise, also das „Mitmachen“ von Schülerinnen und Schülern und Entscheiden über Darstellung, Kameraperspektive etc. Diese Art zu dokumentieren steht der klassischen Aufnahmesituationen von Unterricht gegenüber, die mit „starkem Dokumentieren“ zu charakterisieren ist (vgl. Mohn 2002), weil die Schüler/innen dort als Objekte positioniert werden.

Die Frage nach dem Ziel der Forschung beziehungsweise der Aufnahme sollte vor dem Einsatz gut reflektiert werden, weil sich in der Feinanalyse gezeigt hat, dass die Invasivität der Aufzeichnungsgeräte groß ist und Unterricht in dem Sinne gestört wird. Diese Störung kann nicht ausgeblendet werden, sondern sollte zum Thema gemacht werden. Kamera und Mikrophon mit Personen dahinter können Hierarchien reproduzieren und dies sollte bei komplexen Vorgängen wie Unterricht mitgedacht werden.

Vorliegende Arbeit bietet also einerseits einen Anstoß für weitere Reflexionsarbeit in Zusammenhang von Unterrichtsdokumentation per Video, sondern bietet andererseits auch einen Anknüpfungspunkt zu didaktischem Handeln bezogen auf einen Fremdsprachenunterricht, der nicht nur „Zielsprachen“ einbezieht, sondern auch beispielsweise Sprachen aus der Lebenswelt der Schüler/innen. Die Sensibilität und Reflexionsarbeit, die dabei von Nöten ist, stellt eine große Herausforderung dar und sollte bei jedem lenkenden Schritt im Unterricht mitschwingen. (Sprachen-)didaktische Überlegungen verlangen demnach gleichzeitig das Beibehalten der freien subjektiven Verortung von Schüler/innen (vgl. Vetter 2013, 252) in diesem komplexen sozialen Phänomen des Unterrichts (vgl. Fankhauser 2013, 13).

5 Conclusio

Die Frage danach, ob und wie Aufnahmesituationen Normen und Sprachideologien reproduzieren entstammt aus praktischen Dreherfahrungen mit Unterrichtsvideos. Die ersten zwei Kapitel umfassen die zwei theoretischen Komponenten: Videographie im Kontext von Unterricht sowie Videographie und Mehrsprachigkeit. Das dritte Kapitel beinhaltet eine Feinanalyse, die sich methodisch an die „linguistische Gesprächsanalyse“ nach Brinker/Saenger und die „Videointeraktionsanalyse“ nach Knoblauch/Schnettler/Tuma (2013) anlehnt. Die Ergebnisse der Feinanalyse schließen den empirischen Teil der Arbeit mit einer Interpretation ab. Das vierte Kapitel beinhaltet eine prägnante Darstellung der Konsequenzen für die Aufnahme von Französischunterricht oder generell von Unterricht, wenn die Forschungsfrage auf Sprachideologien, Mehrsprachigkeit u.ä. fokussiert ist.

Das erste Kapitel beschreibt zunächst die Forschungsgeschichte und der Forschungsstand der Unterrichtsvideographie bezogen auf pädagogische Bereiche und Themen der LehrerInnenbildung beschrieben. Der „spatial turn“ (vgl. Döring 2009) ist mitwirkend bei der Orientierung auf physische und visuelle Komponenten von sozialer Interaktion.

Was die Auswertung und Analyse von Videodaten anbelangt, wird eine enge Auswahl von erziehungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Methoden vorgestellt, die sich an ein ethnographisches Paradigma halten. Dabei können zwei Perspektiven bei der Analyse festgehalten werden: Die inhaltliche, bei der das Geschehene als Realität erfasst wird und die dekonstruierende, wobei die Konstruiertheit der aufgenommenen Situation gemeint ist. Neben der Diskussion der Problematik, die sich stellt, wenn „natürliche Situationen“ per Video beobachtet und analysiert werden, kommen auch die vielen Vorteile zu Tage.

Im Unterkapitel „Videographie und das Feld“ wird der Begriff der „Dokumentation“ mithilfe der Überlegungen Mohns aus der Perspektive der „Kamera-Ethnographie“ (2002) näher beleuchtet und die Neutralität, die dem Begriff der Dokumentation anhaftet, in Frage gestellt. In weiterer Folge ist der Schritt gegeben zu Reflexionen, die die Beziehung zwischen Beobachter/in und Beobachtete/n erfassen.

Das zweite Kapitel positioniert die Video-Methode in der Bilingualismus- und Mehrsprachigkeitsforschung in der Kategorie der ethnographischen Methoden, die ebenso beeinflusst sind vom „spatial turn“ (Döring 2009). Medienspezifische Herausforderungen wie

die Invasivität von Aufzeichnungsgeräten lassen sich hier wiederfinden. Das zweite Unterkapitel behandelt einige Zusammenhänge zwischen dem schulischen Feld und Mehrsprachigkeit. Nicht nur die Perspektive der Öffentlichkeit und des politischen Diskurses werden beschrieben, sondern auch das Forschungsinteresse und Prinzipien einer Pädagogik, LehrerInnenbildung und Linguistik, die sich Sprachthemen und Zugehörigkeitsthemen widmet. Der Einblick in die Zugehörigkeitsforschung bietet gleichzeitig Andockstellen für den empirischen Teil.

Mit diesem theoretischen Rahmen schreitet das dritte Kapitel in eine Feinanalyse eines ausgewählten Unterrichtsmitschnittes, bei dem ich als Drehassistentin mitgewirkt hatte. Die Analyse bietet einen Ausgangspunkt für die Beantwortung der Forschungsfrage vorliegender Arbeit insofern, dass die Aufzeichnungsgeräte sehr wohl einen starken Einfluss ausüben auf die Interaktion, weil die Drehsituation im ausgewählten Fall verbal ausdiskutiert wurde. Dabei wurde die Situation mit der Identifizierung der Rolle von S3, der auch als Interviewpartner zu einem vorherigen Zeitpunkt schon gewählt wurde, gekoppelt. In der Folge des Gesprächs kam es zu Handlungen, die nicht nur die sprachideologischen Rahmungen der Gruppe und der Schule erschließen lassen, sondern auch komplexe Zusammenhänge zwischen Sprache(n) und Zugehörigkeit definiert. Sprachliche oder ethnisch-pejorative Zuschreibungen lösen im Gespräch Imageverletzungen aus und haben somit Auswirkungen auf die Interaktion. Durch die Aufnahmesituation wird dieser Einfluss potenziert, da in der Feinanalyse festgestellt wurde, dass vor der Kamera und vor Mikrofon die Tendenz besteht „Typisches“ darzustellen. Normen wurden daher während der Aufnahme reproduziert. Gleichzeitig konnten diese Normen aber auch aufgedeckt werden, weil sie überhöht sind in der spezifischen Situation.

Die Konsequenzen, die sich für eine Aufnahme ergeben, decken sich mit Forderungen im Zusammenhang mit subjektiven Verortungen im schulischen Raum, deren Ausbrechen oder Einzäunen durch Kollektivbezeichnungen erfolgen können. Weder Sprachverhalten noch die Dokumentation von Sprachverhalten können mittels eines naiven dokumentarischen Stils erfolgen, wenn eine differenzierte Auseinandersetzung sowohl mit dem was im Video geschieht, als auch mit dem was zur Aufnahmesituation führt, passieren soll. In diesem Sinne kann die Beziehung zwischen Beobachtete/n und Beobachter/in weitergeführt werden.

Der Versuch eines partizipativen Drehs, der die Beteiligten womöglich in eine Position auf zirka gleicher Augenhöhe bringt, müsste geschehen, um zu prüfen, ob nicht auch dort wieder inhärente Hierarchien der aufgenommenen sozialen Situation potenziert werden.

Letzten Endes geht es gerade darum, sich seiner eigenen Perspektivität und Invasivität im Forschungsprozess bewusst zu sein. Unterrichtsvideos können keine neutralen Produkte sein und stellen in manchen Fällen einen Katalysator für die Reproduktion von Normen und Kategorisierungen dar, denen die Forscherin/der Forscher eigentlich kritisch gegenübersteht. Monolinguale Normen stehen trotz verschiedener Bemühungen, diese aufzubrechen, als schulische Realität im Vordergrund. Die Frage dreht sich um den Umgang mit diesen Normen, vor allem wenn freie Subjektpositionierung möglich sein soll.

6 Résumé en français

Le travail présent dont le titre est « Usage linguistique en cadre de la vidéographie et conséquences pour l'enregistrement des cours de Français » tire ses origines de deux sphères d'intérêt : La première est la vidéographie à l'école en tant que méthode de recherche et la deuxième est le multilinguisme. La vidéographie se comprend selon Knoblauch (2012) comme une combinaison entre l'ethnographie et l'analyse de vidéo. Après avoir eu la possibilité d'assister à des tournages à l'école en tant qu'assistante j'ai eu la possibilité de développer des questions précises. Pour ce travail j'ai repris la question suivante pour ce travail :

Est-ce que la caméra comme « œil institutionnel » (Fankhauser 2013) peut empirer les hiérarchies et comment se reproduisent des idéologies de langue et des normes? Quelles conséquences peuvent en être tirées pour la documentation des cours de français?

Les premiers deux chapitres se penchent sur le cadre théorique : la vidéographie dans le contexte de l'enseignement et la vidéographie dans le contexte du concept du multilinguisme. Le troisième chapitre contient une analyse qui s'inspire de « l'analyse conversationnelle linguistique » (« linguistische Gesprächsanalyse ») selon Brinker/Sager (2010) et « l'analyse d'interaction en vidéo » (Videointeraktionsanalyse) selon Knoblauch/Schnettler/Tuma (2013). Les résultats de la partie empirique aboutissent dans une interprétation. Le quatrième chapitre s'intéresse à des conséquences pour les tournages des cours de français et des cours à l'école en général.

Pour donner une impression plus profonde sur le contenu je résumerai chaque chapitre l'un après l'autre :

Chapitre 1 : La vidéographie dans le contexte de l'enseignement

Comme introduction pour le premier chapitre et en même temps pour le travail entier, j'ai choisi de donner une impression sur la position de la recherche en vidéo dans le contexte scolaire. En somme, il n'y a pas de longue histoire derrière cette méthode car elle est fortement liée aux possibilités techniques et au développement technologique concernant les outils d'enregistrement. Les dernières dix années il est devenu plus facile de tourner des

vidéos en classe, même s'il y a encore quelques défis. Les vidéos qui contiennent une documentation de cours sont aperçues comme des médias qui peuvent être utilisées pour la professionnalisation des futurs enseignants par exemple. Dans la pédagogie et les disciplines qui sont liées à la formation professionnelle des enseignants, il y a des débats autour des avantages et des inconvénients de la vidéo en fonction d'un outil qui initie la réflexion professionnelle. Dans les sciences sociales, les réflexions sur l'analyse de vidéo sont très avancées, cependant il y a des problèmes méthodologiques et théoriques qui ne sont pas encore résolus (P.ex.: cf. Reichertz 2011, Knoblauch 2012). Le plus grand défi, c'est de trouver un consensus parmi les différentes approches, attentes et intérêts pas uniquement quand on veut inclure les différentes disciplines; ce défi est plutôt inhérent à chaque approche. En même temps la vidéo aggrave des problèmes déjà présents dans le processus de la recherche ethnographique. L'enregistrement des « situations authentiques » s'arrête sur sa position controversée.

Un aspect qui est partagé par les représentants des différentes approches méthodiques c'est que l'utilisation de la vidéo se comprend comme une réponse méthodique au « spatial turn » (cf. Döring 2009) qui met en relief les composants spatiaux, physiques ou visuels. Il y a deux perspectives : Premièrement, la concentration sur le contenu où les interactions enregistrées sont aperçues comme une réalité sociale. L'autre perspective envisage la construction de la vidéo comme une propre réalité. Le présent travail cherche à réaliser un mouvement de la première perspective vers la deuxième.

Quant à l'analyse ou à l'exploitation des données, il y a la possibilité de s'atteler à des discussions dans la pédagogie et les sciences sociales. Le point de vue au cours de l'observation dépend souvent de l'approche méthodique et presque toujours de la question qui mène à cette forme de collecte de données. Par exemple, dans les recherches qui s'intéressent à l'évaluation des compétences et standards dans la didactique, il y a une concentration sur des méthodes quantitatives. Cependant, les méthodes qualitatives dans l'analyse de vidéo sont plus répandues, surtout quand une démarche ethnographique est impliquée. En tant qu'exemples j'ai présenté la « herméneutique de vidéo » (Videohermeneutik) selon Raab/Tänzler (2012), « l'analyse d'interaction en vidéo » (Videointeraktionsanalyse) selon Knoblauch/Schnettler/Tuma (2013) et la « méthode documentaire de l'interprétation des vidéos » (Dokumentarische Methode der Videointerpretation) selon Bohnsack (2009).

Sous le point « la vidéographie et le terrain » il y a une réflexion autour la notion de "documentation". Il existe plusieurs possibilités de réalisation d'une documentation ethnographique selon Mohn (2002) : « la documentation forte » (« Starkes Dokumentieren » selon Mohn 2002), « l'anti-documentation » (« Anti-Dokumentieren » selon Mohn 2002) et « la documentation paradoxale » (« Paradoxes Dokumentieren » selon Mohn 2002). L'explication de ces variantes va de pair avec des réflexions sur le rapport entre l'observateur et l'observé(e). Vu que ni la documentation ni la vidéo elle-même ne peuvent être neutres, la production et le produit devraient être vus sous un angle constructiviste.

Chapitre 2 : La vidéographie et le multilinguisme dans le contexte scolaire

Le deuxième chapitre ajoute la composante multilingue à la discussion autour de l'emploi de la vidéo en tant que méthode ethnographique à l'école. Tout comme dans le premier chapitre, je donne une idée comment la vidéo est utilisée dans les recherches sur le multilinguisme. Dans les recherches qui explorent le bilinguisme et le multilinguisme, les enregistrements audio sont déjà établis depuis longtemps en tant que méthode de rassemblement des données parce que, par exemple la simultanéité des conversations serait mieux détectée (Ignasi 2008). Non seulement dans le contexte scolaire y-a-t-il de plus en plus de recherches dans le cadre du « Linguistic Landscaping »; le « spatial turn » (Döring 2009) s'est également largement répandu parmi les méthodes ethnographiques (cf. Busch 2013). Les défis spécifiques du médium audiovisuel qui étaient déjà mentionnés dans le premier chapitre peuvent être retrouvés ici.

Le sous-chapitre « l'école et le multilinguisme » (2.2. Schule und Mehrsprachigkeit) se base sur la conclusion que l'école représente un espace « monolingue » (cf. Gogolin 1994) où on enseigne des locuteurs plutôt « multilingues ». Il y a une certaine confrontation entre ces deux côtés, vu que l'école elle-même reproduit des différentes valorisations de langues, par exemple en Autriche les langues des immigrés n'ont pas la même valeur que les langues étrangères enseignées à l'école, tel que l'anglais, le français ou l'espagnol (cf. Vetter 2013). Pour approfondir les différentes nuances de ce problème-là, un sous-chapitre se concentre spécialement sur les discussions dans la pédagogie en Autriche et en Allemagne. Autour des immigrés et des enfants des immigrés à l'école existent divers discours scientifiques. Je résumerai les discours dans la pédagogie, dans la politique d'intégration autrichienne et

dans le domaine linguistique qui s'entrecroise avec la formation professionnelle des enseignants.

S'appuyant sur l'argument que la migration est un facteur influençant la formation et le succès scolaire (cf. Mecheril 2010, 11), la « pédagogie de migration » (« Migrationspädagogik », Mecheril 2010) cherche à explorer l'influence de la construction dichotomique entre « les autres » et « les non-autres » dans une société. De plus, il y a une implication de la question d'équité dans la sphère de l'éducation. La question principale y est : Quelles compétences sont importantes afin de faire face à la diversité et hétérogénéité de langues?

Il n'y a pas seulement des débats scientifiques mais aussi des débats politiques quant à la diversité linguistique à l'école. En Autriche, la question de langue est fortement liée aux questions d'intégration des immigrés. Par conséquent, le discours est attaché à la notion de l'appartenance dans une société. La compétence en langue allemande est souvent représentée comme la clé du succès et l'épreuve qu'une personne serait intégrée. Dorostkar parle d'un « paternalisme linguistique » dans ce cadre-là (Dorostkar 2012).

Dans le dernier passage du deuxième chapitre, il y a une discussion des notions de l'appartenance et l'attribution au rapport de langues à l'école. La recherche de l'appartenance se concentrait dans ses débuts dans les années 1980 sur les notions de « l'identité » et « la différence » (cf. Geisen 2007, 35). Cependant on met aujourd'hui l'accent sur le positionnement subjectif et l'hybridité inhérente de personnes et de cultures (cf. ibidem). Ce nouveau point de vue est lié aux réflexions qui s'attachaient à des travaux sur le post-colonialisme (p.x. Bhabha 2004).

A la fin du chapitre, il était possible de préciser une des hypothèses du présent travail : Quand l'investigateur/l'investigatrice entre dans le procès de l'observation, il/elle se retrouve déjà dans une situation multilingue qui est liée à des différentes connotations et positionnements subjectifs. La complexité de cette situation risque d'être diminuée par des généralisations et l'étiquetage. Ensuite, des normes peuvent être reproduites d'une manière surhaussée, surtout à cause du fait qu'au fur et à mesure du procès de recherche il devient indispensable de créer des catégories. Dans ce cas-là, les catégories concernent les profils linguistiques.

Chapitre 3 : Analyse d'un enregistrement en cours

Le troisième chapitre contient la partie empirique. Il y a en somme onze vidéos qui étaient produites en novembre 2012 dans le cadre de la thèse de Tatjana Rinas avec le soutien scientifique d'Eva Vetter et le soutien technique de Stephen Ferguson et d'Ines Hödl. Dans le processus de la production j'ai pris le rôle d'assistante et par conséquent je pouvais observer la situation et le tournage tout le temps. Parmi ces onze vidéos j'ai choisi un enregistrement d'un cours de biologie dans une classe de terminale parce que dans l'interaction enregistrée les élèves ont discuté directement devant la caméra de la situation de tournage. De plus, le fait qu'un des élèves du groupe a été choisi par Rinas pour une interview a influencé son positionnement dans l'interaction. La scène filmée dure 28:56 minutes et comprend la phase où un groupe de quatre élèves doit résoudre des tâches concernant la régulation de l'expression des gènes. Avant cette phase il y avait une introduction de la part de l'enseignant. Après la phase enregistrée il se passait une discussion des résultats en plénière. L'interaction enregistrée permet l'analyse des phénomènes verbaux, non-verbaux et para-verbaux, même s'il faut dire que la transcription est concentrée sur les énonciations verbales et les gestes non-verbaux. Vu qu'une transcription de vidéo peut être complétée presque à l'infini, il me fallait une sélection qui est fortement liée à la question de recherche principale.

Pour explorer de quelle manière les élèves créent un « sens » (cf. Brinker, Sager 2010, 120) au cours de l'interaction, je me penche sur les principes de « l'analyse conversationnelle linguistique » (« linguistische Gesprächsanalyse » cf. Brinker/Sager 2010). De plus, l'analyse d'interaction en vidéo (« Videointeraktionsanalyse » cf. Knoblauch/Schnettler/Tuma 2013) inspire aussi la démarche, même si je ne pouvais pas suivre le conseil d'inclure d'autres personnes dans l'analyse. Pour des futures recherches il serait indispensable de faire une analyse collective.

« L'analyse conversationnelle linguistique » (« linguistische Gesprächsanalyse » cf. Brinker/Sager 2010) unit des principes des méthodes et approches qui s'intéressent aussi aux situations « naturelles » : « Les recherches de langue parlée » (« Gesprochenen-Sprache-Forschung » cf. Leska 1965; Rupp 1965; Zimmermann; 1965), la « conversational analysis » (cf. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) et le « speech act theory » (cf. Austin 1962;

Searle 1969). La question principale est : Comment se forme un sens au cours d'une interaction? (cf. Brinker/Sager 2010, 111). L'analyse peut se concentrer sur des éléments des contributions dans la conversation (« Gesprächsbeiträge » cf. Brinker/Sager 2010, 58) ou bien mettre en relief la procédure d'une conversation. Dans mon propre analyse j'envisagerai tous les deux perspectives.

La base de l'analyse est la transcription¹⁶ de la conversation et une description précise du cadre des tournages. L'analyse de la séquence où les élèves doivent résoudre des tâches biologiques et discutent sur le rôle de la caméra, le microphone et l'équipe de tournage est précédée par un chapitre (3.1) dans lequel le contexte est précisément décrit. En outre, il y a une partie où je révèle mes propres compétences qui ont rendu possible la compréhension de l'interaction enregistrée. En raccourci, ce sont les conditions matérielles (« Materialvoraussetzungen » Brinker/Sager 2010, 168), les conditions sociales (« Soziale Voraussetzungen » Brinker/Sager 2010, 168), la description de du cadre situationnel (« Setting und Situation » Brinker/Sager 2010, 168), les conditions de compétences (« Kompetenzvoraussetzungen » Brinker/Sager 2010, 169), les conditions d'interprétation (« Deutungsvoraussetzungen » Brinker/Sager 2010, 169 f.), la perception de soi de la part des membres de la conversation (« Selbstverständnis der Gesprächspartner » Brinker/Sager 2010, 170), les hypothèses sur le sens de la conversation (« Hypothesen über den Sinn des Gesprächs » Brinker/Sager 2010, 170 f.) et la description de la macrostructure de la conversation (« Makrostrukturen des Gesprächs », Brinker/Sager 2010, 171 f.) qui sont nécessaires pour établir le contexte de l'analyse entière. Sous le point 3.2.3.1 il y a une esquisse de la situation enregistrée qui garde l'anonymat des élèves (dessiné par Dunja Krcek). Ce qu'il faut aussi mentionner, c'est que les élèves enregistrés ont signé une déclaration de consentement qui peut être retrouvé sous le point 10.2. Alors, les élèves savaient toujours quand ils étaient filmés.

Sous quel aspect se retrouve le concept du multilinguisme dans la vidéo et par conséquence dans l'analyse? Parmi les quatre élèves dans la vidéo il y a deux dont la première langue n'est pas l'allemand, mais le croate comme il explique dans l'interview (cf. Rinas 2013, 87

¹⁶ Pour une explication de la transcription en langue française il est possible me contacter par mail (Adresse : Annexe, Curriculum Vitae).

ff.). Afin d'avoir des données pour sa réponse de question de recherche, Tatjana Rinas et l'enseignant ont précisé avant le cours que les élèves peuvent utiliser toutes les langues qu'ils connaissent. C'est pourquoi l'élève No.3¹⁷ a un rôle particulier : Avant le tournage il a été demandé par Tatjana Rinas s'il lui voulait donner une interview. D'autre part, c'est la question de recherche du présent travail qui exige la connaissance de la position des normes linguistiques à l'école. Les normes linguistiques à l'école impliquent les réflexions et le cadre théorique qui est expliqué dans le deuxième chapitre.

De ce point de vue je résume les hypothèses qui ont influencé mon point de vue sur les données :

- Les conditions générales du tournage influencent directement l'usage linguistique.

De manière plus détaillée :

- Les conditions cadres du tournage contribuent à la reproduction des hiérarchies et multiplient les normes institutionnelles.
- Le tournage influence les personnes dans une situation « authentique »; ils cherchent à se comporter « typiquement » correspondant à la catégorie qui est définie par l'investigateur/l'investigatrice. Par conséquent, il y a priori une attribution à l'appartenance des personnes observés avec la caméra.

La durée totale de la vidéo est 28:56 minutes. Durant 15 minutes 39 les élèves se concentrent uniquement sur leur tâche et n'évoquent pas la situation du tournage. Pendant cette phase qui se trouve au milieu de l'interaction entière il n'y ni de contact visuel ni de contact physique avec la caméra et le microphone. Il n'y a même pas des contributions qui initieraient la discussion sur le tournage présent. En somme, pendant sept minutes (avec des interruptions) les élèves parlent seulement de la situation spécifique du tournage. Dans un

¹⁷ Par la suite: S3

passage (03:00-07:06) les thèmes chevauchent. Et pendant trois minutes, les élèves enregistrés parlent d'autres choses comme par exemple des vidéos sur Youtube¹⁸.

Dans l'analyse précise je me suis penchée sur la phase au début et sur celle à la fin de la vidéo, parce que là il n'y a pas la seule concentration sur la solution de la tâche, mais il y a une discussion sur la situation spécifique du tournage où se passe en même temps une corrélation avec les idées sur la langue et sur l'appartenance.

Début (00:00-07:37):

L'enregistrement commence avec le début du travail en groupe. Pendant cette phase on peut observer une définition et consolidation de rôles que chaque élève doit prendre au cours du travail ensemble. Il se passe en outre la consolidation de la définition de la relation que chacun a avec la caméra et les autres enregistreurs.

De minute 03:00 jusqu'à la minute 07:06 la situation spécifique de l'enregistrement est discutée dans le groupe. Enfin, chaque élève a une autre relation avec les enregistreurs et s'exprime d'une autre manière. L'élève 2¹⁹ est dans la position de l'initiateur; il voit la caméra comme « problème » parce que les autres élèves ne sont pas enregistrés de la même manière. Ici, il faut mentionner que de la part de l'équipe de tournage il n'y avait pas assez de caméras et de microphones pour enregistrer toutes les élèves, par conséquent l'accent était mis sur les élèves dont la première langue n'est pas l'allemand ou qui vont être interviewés.²⁰ Les élèves n'étaient pas au courant des raisons pour la répartition des caméras. S3 réagit d'une manière approuvante au début, même s'il sait qu'il sera interviewé. Puis, il ne réagit plus au niveau verbal, juste une fois lors que S2 s'adresse à lui en disant son nom (04:49). S1 exprime sa relation avec les enregistreurs et les personnes qui enregistrent au niveau non-verbal et après aussi au niveau verbal : Son regard se promène souvent dans la classe parce qu'il analyse comment les autres sont filmés. Il en parle avec S2 (06:16-06:30)

¹⁸ www.youtube.com (14.05.2014).

¹⁹ Par la suite: S2.

²⁰ L'interview de S3 se passait après le tournage et est analysé dans le mémoire de Rinas (2013). Pour le présent travail l'interview ne joue pas un rôle.

qui s'exprime presque toujours au niveau verbal; ce dernier veut inclure les autres, spécialement S3 dans la discussion parce qu'il connaît sa position spéciale de seule élève qui sera interviewé par la personne qui a initié le tournage. S2 parle de « surveillance »²¹ (« Überwachung » 06:40-06:45) et met le relief sur l'énonciation « pourquoi nous? » (« warum nur wir? »). S2 est la personne qui initie fortement une prise de position non seulement de la part de lui-même, il veut aussi initier que les autres prennent une position critique envers l'enregistrement, car ses contributions thématisent au début souvent le tournage et quand S3 ignore ses contributions, S2 s'adresse à lui en l'appelant par son prénom (04:49). Dans la phase à la fin du travail en groupe, il y a une prise de position plus claire de la part de S3. Celui-ci explique la fonction du microphone et peut être perçu comme la personne qui ajoute une position contrastive à déconstruction commune de la situation (26:21). S4 regarde 14 fois dans la caméra surtout quand le sujet de la conversation concerne le tournage, mais aussi quand ils parlent des vidéos et films qu'ils ont vu dans leur temps libre. Quant à la relation entre S2 et S3, il y a une situation où le travail sur « l'image » (« Image-Arbeit » Holly 1979 ou « Face-Work » Goffmann 1955) est marqué par un « incident » (« Zwischenfall » Brinker/Sager 2010, 85) : S2 met S3 dans une position où il marque son appartenance (nationale) et utilise celle-là comme raison prétendue pour le tournage : « Non, elles t'ont justement demandé toi, elles t'ont cherché (1s) toi, tu es le Obertschusch »²² " (04:10-04:18). La modalité est ironique, cependant S3 formule une menace après cette contribution. Celle-là reste aussi dans une modalité ironique. Après cet événement S3 cherche à changer de sujet de conversation, parce que celle-là est liée au fait qu'il n'est pas un Autrichien de souche.

Un autre événement marquant se passe entre 03:16 et 03:47 où il se passe une caractérisation de la classe entière : « Pourquoi c'est si calme? » (« Warum ist es so still? »). S2 réagit : « Parce que tout le monde s'efforce de bien parler » (« Weil sich alle bemühen, schön zu reden »). La perception de la classe est automatiquement liée à la perception de la caméra

²¹ Traduction libre par l'auteur.

²² « Tschusch » est une notion péjorative en Autriche pour marquer les gens de l'Ex-Yougoslavie. Le préfixe « Ober- » signifie que S3 serait dans une position supérieure parmi ce groupe. Il serait le plus grand « Tschusch » selon S2.

qui selon cette énonciation pousse à se comporter d'une manière « typique » ou s'attachant à un certain standard de langue et comportement.

Fin (23:17-28:56)

Environ dès la minute 23:17 jusqu'à la fin de l'enregistrement à 28:56, les élèves ont terminé l'exercice et peuvent par conséquent parler d'autre chose. Il y a donc de nouveau une phase libre par rapport au sujet de la conversation. De nouveau, S3 essaye de détourner la conversation du tournage. Quand S2 et S4 initient des contributions qui pourraient mener à une discussion de la situation présente, S3 veut consolider un changement, par exemple: « Faisons la causette! » (« Betreiben wir Smalltalk » 23:28). Etant le seul dans cette position, il n'arrive pas à changer de sujet. S2 par contre, reprend une contribution du début où il attribue l'appartenance de S3 (04:10-04:18). Il fait encore une fois une allusion aux « origines » de S3 : "Luki, tu dois mieux exprimer tes origines croates (il sourit) (« Luki, du musst deine kroatischen Wurzeln besser zur Geltung bringen. (grinst) » 23:34/10). S3 reprend aussi la modalité ironique et commence à parler d'une manière prosodique qui est connue dans des persiflages sur des gens de l'Ex-Yougoslavie qui vivent en Autriche. Il utilise même son corps, spécialement ses mains pour souligner les contributions verbales (23:38). De plus, il ajoute une autre composante du stéréotype (« Party non-stop (les bras sont levés au ciel 24:01) ». S4 continue avec la « mise en scène » en commençant à chanter la chanson « Mach ma Party?! » des rappeurs viennois Semkoo, Da.Niko, ASZ, Dzingiz, Almanakadum²³ (24:03-24:14). Dans cette chanson il y a le Code Switching entre l'allemand et le bosnien/croate/serbe. Les verses en allemand ressemblent au persiflage de S3. S4 reste le seul qui utilise une langue de migration : « Večeras se piše »²⁴ (24:11). Puis, S3 doit rigoler plus fort.

Interprétation

Finalement, la situation du tournage a influencé directement l'interaction, vu que les élèves l'ont directement pris pour thème. S1 et S2 analysent les modalités d'enregistrement dans toute la classe et posent enfin la question pourquoi les autres ne sont pas filmés de la même

²³ Semkoo, Da.Niko, ASZ, Dzingiz, Almanakadum (2011), Mach ma Party? Sur: <https://www.youtube.com/watch?v=BrHmNNjnMGY>, chaîne de semirimes (22.04.'14).

²⁴ Traduction: On va piquoler ce soir.

manière qu'eux. Enfin, il se pose la question pourquoi ils sont dans une position spéciale. Cette question aboutit dans l'attribution de l'appartenance (nationale) par S2. Par suite, on peut dire que la déconstruction inhérente a mené à cette attribution. S2 a causé un « othering » (Spivak 1985) très fort en se servant de la notion « Obertschusch » (04:10). La fixation du positionnement subjectif devient plus dynamique dans le persiflage et peut être interprété comme une réaction à l'attribution externe. De ce point de vue, il s'explique pourquoi S3 veut toujours changer de sujet. Son positionnement est directement lié à la situation du tournage.

Le microphone est caractérisé comme un appareil qui enregistre des événements « officielles » et qui impliquent une connotation hypocrite : « Je souhaite la paix mondiale » (« Ich wünsch mir Weltfrieden » 03:41). La situation qui se déroule au début (03:16- 03:47) ajoute la connotation « standard » : Il y a une tendance de faire des choses « typiques » devant la caméra, ce que comprend l'implication plus forte des normes linguistiques. En outre, la caméra est aperçue comme un appareil qui exerce du contrôle (23:23). Une autre connotation est révélée dans les contributions de S4 qui propose deux fois de faire des « bêtises » (« Blödsinn » 01:36 ; 23:23). Cette proposition peut être interprétée comme une allusion aux « pranks », des vidéos sur internet qui montrent des plaisanteries. Ça veut dire que les élèves ont toujours une connotation qui se rapporte à leur vie quotidienne. Ils connaissent les différentes fonctions d'une caméra et ils reflètent ces fonctions en les mettant en relation avec la situation présente. La tension hiérarchiques entre les observés et les observateurs (Regard de S1 quand A3 s'approche de lui. 00:45) sont dissoutes dans la déconstruction « publique » parce qu'ils savent que les gens qui filment vont avoir la possibilité de voir et revoir la vidéo.

Une situation multilingue est justement possible dans un mode ironique, ce qui prouve la constatation de Duranti : « people usually do not invent social behaviour, language included, out of the blue » (Duranti 1997, 118. Cit. d'après : Ignasi 2008, 178). L'ironisation de la part de S3 est comme un contraste, parce que normalement il ne se comporte pas comme un « migrant ». Il y par conséquent non seulement une dichotomie entre les « autres » et les « non-autres » (cf. Mecheril 2010), mais aussi une dichotomie entre ces migrants qui sont intégrés, qui vont avoir le bac et parlent allemand sans accent et les « autres » migrants qui sont peut-être plus proche de leur culture « d'origine », qui font du Code-Switching et n'ont pas de bonne formation. S3 se retrouve entre la cohésion avec le

groupe et la cohésion avec l'investigatrice. Mais enfin, il lui reste seulement la représentation stéréotype après avoir été défini d'un côté comme « multilingue » et d'autre côté comme « Obertschusch ».

Finalement, la caméra prend la fonction de catalyseur pour la reproduction de normes et d'idéologies linguistiques. De plus, les normes linguistiques sont attachées à des réflexions sur l'appartenance ou plutôt la « non-appartenance » dans le contexte scolaire.

Conséquences pour l'enregistrement de cours de français

Au cours d'un enregistrement à l'école il fallait se poser la question si le temps d'adaptation vraiment existe ou bien si nous avons intégré assez de temps d'adaptation. Il est vrai que les jeunes se comportent différemment après quelques tournages, mais il faut des études empiriques pour vérifier cette hypothèse.

De toute façon, une explication des connotations avec la situation du tournage serait indispensable surtout quand il y a une implication des attributions d'appartenance collectives. Car celles-ci peuvent être renforcées au cours d'un tournage. Les attributions concernant des langues ou des profils de langue ne peuvent pas être représentés comme neutre. Par la suite, il faut être sensible dans les moments d'enregistrement mais aussi à l'école en général. La vidéo et les intentions derrière la production doivent être communiquées d'une manière prudente.

Pour éviter l'établissement d'une reproduction augmentée des hiérarchies, il y aurait la possibilité d'inclure les élèves, les enseignants et toutes les personnes qui sont enregistrés dans le processus du tournage. De cette manière, on peut rompre avec l'enregistrement « classique » ou « fort » (« Starkes Dokumentieren » Mohn 2002) qui positionne les élèves comme des objets.

Le fait que la caméra est un objet invasif ne peut pas être nié, même avec des enregistreurs plus petits on dérange les cours. En conséquence il faut bien réfléchir sur les buts de la documentation et prendre ce côté invasif pour sujet.

Ce qui reste à dire c'est que le présent travail peut être vu comme source pour des réflexions plus larges sur la documentation en vidéo. En outre, il est possible d'approfondir des réflexions didactiques qui comprennent les cours de langue étrangère comme une possibilité

de contribuer au développement du répertoire linguistique des élèves. Les actions didactiques qui poussent à l'implication de toutes les langues doivent cependant être ouvertes à un positionnement subjectif libre (cf. Vetter 2013) dans l'enseignement.

Bibliographie

- Ackermann, F. (1994), Die Modellierung des Grauens. Exemplarische Interpretation eines Werbeplakates zum Film "Schlafwandler" unter Anwendung der "objektiven Hermeneutik" und Begründung einer kultur-soziologischen Bildhermeneutik. In: Garz, D./Kraimer, K. (1994) (Hg.), *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt am Main, 195-225.
- Ammann, K./Hirschauer, S. (Hg.) (1997), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Andersson, E./ Sørvik, G. O. (2013), Reality lost? Re-Use of Qualitative Data in Classroom Video Studies. *Forum Qualitative Social Research* 14 (3). Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130313> (letzter Zugriff: 02.01.14).
- Auernheimer (2008) (Hg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Austin, J.L. (1962), *How to do things with words*. Oxford; dt. Übers. (1972) *Zur Theorie der Sprechakte*. Reclam: Stuttgart.
- Baudrillard (1986), Jenseits von Wahr und Falsch oder die Hinterlist des Bildes. In: Bachmayer, H. M./Van de Loo, O./Rötzer, F. (1986) (Hg.), *Bildwelten-Denkbilder*. Boer: München, 265-268.
- Becker, H. S. (1986), Photography and Sociology. In: Becker, H.S. (1986), *Doing things together*. Selected papers. Northwestern University Press: Evanston, 223-271.
- Bencze, L./Hewitt, J./Pedretti, E. (2001), Multi-media Case Methods in Pre-service Science Education: Enabling an Apprenticeship for Praxis. *Research in Science Education* 31, 191–209.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (1977), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer: Frankfurt a. M.
- Bhabha, H. K. (Hg.) (1990), *Nation und Narration*. Routledge: London/New York.
- Bhabha, H. K. (1996), Culture's In-Between. In: Hall, S./du Gay, P. (Hg.) (1996), *Questions of Cultural identity*. Sage: London u.a.

- Bhabha, H. K. (1997), Verortungen der Kultur. In: Bronfen, E./Marius, B./Steffen T. (Hg.) (1997), *Hybride Kulturen*. Stauffenburg: Tübingen 123-148.
- Bhabha, H. K. (2011), *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg: Tübingen.
- Blomberg, G./Sherin, M.G./Renkl, A./Seidel, T. (2013), Understanding Video as a Tool for Teacher Education: Investigating Instructional Strategies Integrating Video to Promote Reflection. *Instructional Science* 41:3.
- Boeckmann, K.-B./Eder, U./Furch, E./Plutzar, V. (2003), „Sprich Deutsch und du gehörst zu uns!“ Deutsch als Zweitsprache bei der Integration von MigrantInnen und in der LehrerInnenaus- und -fortbildung. In: Busch, B./De Cillia, R. (Hg.) (2003), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Peter Lang: Frankfurt a. M.
- Boeckmann/De Cillia (2012), Stellungnahme zu den sprachbezogenen Aussagen im OECD-Bericht von Karolin Krause & Thomas Liebig, 2011. „The Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Austria,“ OECD Social, Employment and Migration Working Papers 127, OECD Publishing, Stellungnahme vom 31.01.2012, *Verband für Angewandte Linguistik*.
- Boehm, G. (1994), *Was ist ein Bild?* Fink: München.
- Bohn, C. (2001), Sprache-Schrift-Bild. In: Heintz, B./Huber, J. (2001) (Hg.), *Mit dem Auge denken*. Ed. Voldemeer: Zürich, 321-345.
- Bohnsack, R. (1998), Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In: Siefkes, D./Eulenhöfer, P./Stach, H./Städtler, K. (Hg.) (1998), *Sozialgeschichte der Informatik*. Dt. Univ.-Verlag: Wiesbaden, 105-121.
- Bohnsack, R. (2001), Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Hug, T. (Hg.) (2001), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 326-345,
- Bohnsack, R. (2003), Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6:4, 550-570.
- Bohnsack, R. (2006), Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hg.) (2006), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*. UVK: Konstanz, 271-291.

- Bohnsack, R. (2009), *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Budrich: Opladen.
- Bourdieu, P. (1976), *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1996), Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, P./Loïc, J. D. W. (Hg.) (1996), *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp: Frankfurt a. M., 281-294.
- Breidenstein, G. (2002), Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hg) (2002), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Leske + Budrich: Opladen, 11-27.
- Brinker, K./Sager, S. F. (2010) *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Erich Schmidt: Berlin.
- Brizić, K. (2007), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Waxmann: Münster u.a..
- Bourne, J. (2002). „Oh, What Will Miss Say!“. Constructing texts and identities in the discursive processes of classroom writing. *Language and Education* 16(4), 241–259.
- Brophy, J. (Hg.) (2007), *Using Video in Teacher Education*. U.K. [u.a.]: Emerald (= Advances in research of teaching Vol. 10).
- Busch, B. (2013), *Mehrsprachigkeit*. Facultas: Wien.
- Bührig, K./Duarte, J. (2013), Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. *Gruppendynamik Organisationsberatung* 44, 245–275.
- Castro Varela, M./Dirim, I./Kalpaka, A./Mecheril, P./Melter, C. (2010), *Migrationspädagogik*. Beltz: Weinheim und Basel.
- Corsten, M./Krug, M./Moritz, C. (Hg) (2010), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Cummins, J. (2001), “Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?”, *Sprogforum* Nr.19, 15-20.

- de Cillia, R. (2010), Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: de Cillia, R./Gruber, H./Krzyzanowski, M./Menz, F. (Hg.) (2010), *Discourse-Politics-Identity. Diskurs-Politik-Identität. Festschrift für Ruth Wodak*. Stauffenburg: Tübingen.
- de Cillia, R./Vetter, E. (Hg.) (2013), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Peter Lang: Wien u.a.
- Derry, S. J./Pea, R. D./Barron, B./Engle, R. A./Erickson, F./Goldman, R./Hall, R./Koschmann, T./Lemke, J. L./Sherin, M. G./Sherin, B. L. (2010), Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences* 19:1, 3-53.
- Diegritz, T./Rosenbusch, H.S. (1977), *Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen*. Urban & Schwarzenberg: München.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009), *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Dirim (2007), Zur Notwendigkeit einer Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die Nutzung und Entwicklung von Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich. In: Hug, M./Siebert-Ott, G. (Hg.) (2007), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler: 144-156.
- Döring, J./ Thielmann, T. (Hg.) (2009), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Böhlau: Wien, Köln, Weimar.
- Dorostkar, N. (2012), Linguistischer Paternalismus und Moralismus: Sprachbezogene Argumentationsstrategien im Diskurs über „Sprachigkeit“. *Aptum* 1, 61-84.
- Dorostkar, N. (2011), Mehrdeutige Mehrsprachigkeit. Der österreichische Diskurs über Sprache im sprachenpolitischen Kontext. *schulheft* 143:3/2011, 108-117.
- Duarte, J. (2011), *Bilingual language proficiency. A comparative study*. Waxmann; Münster.
- Duranti, A. (1997), *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press: Cambridge.

- Fankhauser, R. (2013), Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Zirkels? *Forum: Qualitative Sozialforschung* 14:1. Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1868> (07.05.2014).
- Fellmann, F. (1995), Innere Bilder im Licht des imagic turn. In: Sachs-Hombach, K. (Hg.) (1995), *Bilder im Geiste: zur kognitiven und erkenntnistheoretischen Funktion piktorialer Repräsentationen*. Rodopi: Amsterdam.
- Fischer, D. (2005), Videos in der LehrerInnenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 5:2.
- Fischer-Lichte, E. (2000), Vom „Text“ zur „Performance“. Der „performative turn“ in den Kulturwissenschaften. In: *Kunstforum*. Bd. 152: Kunst ohne Werk. Ästhetik ohne Absicht. Oktober/Dezember 2000, 61-63.
- Fleck, E. (2013), Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In: De Cillia, R./Vetter, E. (Hg.) (2013), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Peter Lang: Wien u.a.
- García, O. (2009), *Bilingual Education in the 21st century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell: Chichester.
- Garfinkel, H. (1967) What is Ethnomethodology? In: Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1-34.
- Geertz, C. (1988/1990), Die Künstlichen Wilden. Anthropologen als Schriftsteller. Hanser: München, Wien.
- Goffmann, E. (1955), On Face-Work. An analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Psychiatry Journal for the Study of Interpersonal Processes* 18:3, 213-231.
- Goffmann, E. (1990), Some Context for Content Analysis: A View on the Origins of Structural Studies of Face to Face Interaction. In: Kendon, A. (1990), *Conducting Interaction. Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge University Press: Cambridge, 15-49.
- Gogolin, I. (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann: Münster.

- Gogolin, I./Roth, H. J. (2007), Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, T. (Hg.) (2007), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*, Attempo: Tübingen, 31-45.
- Goldman, R. (Hg.) (2007), *Video research in the learning sciences*. Erlbaum: Mahwah u.a..
- Garz, D./Kraimer, K. (1994) (Hg.), *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt am Main, 195-225.
- Geisen, T./Riegel, C. (Hg.) (2007), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Gugutzer, R. (2006) (Hg.), *Body Turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. Transcript: Bielefeld.
- Hauptert, B. (1994), Objektiv-hermeneutische Fotoanalyse am Beispiel von Soldatenfotos aus dem zweiten Weltkrieg. In: Garz, D./Kraimer, K. (1994) (Hg.), *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 281-314.
- Heath, C. (1986), *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Heath, C. (1997), Video and sociology: the material and interactional organization of social action in naturally occurring settings, *Champs visuels* 6, 37-46.
- Heath, C./Hindmarsh, J./Luff, P. (Hg.) (2011), *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Sage: Los Angeles.
- Heath, C. (2011), Embodied action: Video and the analysis of social interaction. In: Silverman, D. (Hg.) (2011) *Qualitative research*. Sage: London, 250-270.
- Heintz, B./Huber, J. (2001) (Hg.), *Mit dem Auge denken*. Ed. Voldemeer: Zürich.
- Heller, M. (2010), Doing ethnography. In: Wei, L./Moyer, M. G. (Hg.) (2010), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell: Malden, 249-262.

- Hélot, C./Hoffmann, E./Scheidhauer M. L./Young, A. (Hg.) (2006), *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Lang: Frankfurt a. M.
- Helsper, W. (2000), Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Einleitung in den The-menteil. *Zeitschrift für Pädagogik*. 46: 5, 663-665.
- Herrle, M. (2007), *Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten*. Johann-Wolf-gang-Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft: Frankfurt a. M.
- Holly, W. (1979), *Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Bezie-hungsaspekts*. Niemayer: Tübingen.
- Ignasi, C. (2008), Recording Audio and Video. In: Wei, L./Moyer, M. G. (Hg.) (2008), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Black-well: Malden, Mass u.a..
- Imamović, E./Sigmund, A. (2014), Videographierter Unterricht in Forschung und Lehre an der Universität Wien – Bestandsanalyse und Potenzial. Nicht publiziert.
- Imdahl, M. (1979), Überlegungen zur Identität des Bildes. In: Marquard, O./Stierle, K. (Hg.) (1979), *Identität*. Fink: München, 187-211.
- Imdahl, M. (1994), Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, G. (Hg.) (1994), *Was ist ein Bild?* Fink: München, 300-324.
- Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M./Stanik, T./Gahlmann, J.: *Bild und Wort: Er-ziehungswissenschaftliche Videographie - Kurs- und Interaktionsforschung (BIWO)*. Abrufbar auf: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/biwo.html> (24.02.2014)
- Laurier, E./Philo, C. (2009), Natural Problems of Naturalistic Video Data. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hg.) (2012), *Video analysis: Methodol-ogy an Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Lang: Frank-furt am Main, 181-190.
- Lomax, H./Casey, N. (1998), Recording Social Life: Reflexivity and Video Methodology. *Social Research Online* 3: 2.

- Janík, T./Minaříková, E./Najvar, P. (2013), Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung. Eine Übersicht leitender Ansätze. In: Riegel, U. (Hg.) (2013), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Waxmann: Münster.
- Janík, T./Seidel, T./Najvar, P. (2009). Introduction: On the power of video studies in investigating teaching and learning. In: Janík, T./Seidel, T. (Hg.) (2009), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Waxmann: Münster, 7-22.
- Jirotko, M./Goguen, J. (1994), *Requirements Engineering. Social and Technical Issues*. Academic Press: London.
- Jessner, H. (2002), *A dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Multilingual Matters, Clevedon [u.a.].
- Jungwirth, H./Stadler, H. (2003), *Ansichten - Videoanalysen zur Lehrer/innenbildung*. Innsbruck: StudienVerlag. CD-Rom.
- Kerschhofer-Puhalo, N./Mayer, W./Janker, R. (noch laufendes Projekt), *Individuelle Erwerbsverläufe im sinnerfassenden Lesen mehrsprachiger SchülerInnen* (Inst. f. Sprachwissenschaft, Wien).
- Knoblauch, H./Tuma, R./Schnettler, B. (2010), Interpretative Videoanalysen in der Sozialforschung. In: Maschke, S./Stecher, L. (Hrsg.) (2010), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Weinheim, München, 1-40. doi: 10.3262/EEO07100074.
- Knoblauch, H. (2001), Fokussierte Ethnographie : Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn* 1, 123-141.
- Knoblauch, H. (2004), Die Video-Interaktions-Analyse. *Sozialersinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 5, 123-138.
- Knoblauch, H. (2005), Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research* 6:3.
- Knoblauch, H./Raab, J./Schnettler, B. (2006), Video-analysis. Methodological aspects of interpretive audiovisual analysis in social research. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hg.) (2006), *Video-analysis. Methodology and methods*, Lang: Frankfurt a. M., 9-28.

- Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hg.) (2012), *Video analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Lang: Frankfurt a. M.
- Knoblauch, H./Schnettler, B./Tuma, R. (2013), *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer: Wiesbaden.
- Kraimer, K. (2000), Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Kraimer (2000) (Hg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Suhrkamp: Frankfurt a. M., 23-57.
- Krammer, K./Schnetzler, C.L./Pauli, C./Reusser, K./Ratzka, N./Lipowsky, F./Klieme, E (2010), Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung: Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hg.) (2010), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann: Münster, 227-243.
- Krammer, K./Ratzka, N./Klieme, E./Lipowsky, F./Pauli, C./Reusser, K. (2006), Learning with Classroom Videos: Conception and first results of an online teacher-training program. *ZDM* 38 (5).
- Krammer, K./Reusser, K. (2004), Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 10 (4), 80-101.
- Kramsch, C./Steffensen, S.V. (2008), Ecological Perspectives on second language acquisition and socialization. In: Duff, P.A./Hornberger, N.H. (Hg.) (2008), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol.8 Language and Socialization, 17-28. Springer: New York.
- Kraus, A. (2008) (Hg.), *Körperlichkeit in der Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie*. Band 1. Athena: Oberhausen
- Krumm, H. J. (2006), Pausenlos Deutsch - Sprachzwang und sprachliche Identität. *Tribüne Zeitschrift für Sprache und Schreibung* 2, 10-13.

- Krumm, H./Reich, H. H. (2011), *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Abrufbar unter: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf (07.05.2014).
- Kuchenbuch, T. (2005), *Filmanalyse. Theorie-Methoden-Kritik*. Böhlau: Wien u.a.
- Langer, S. K. (1967), *Philosophy in a New Key. A Study of Symbolism of Reason, Rite, and Art*. Harcard University Press: Cambridge.
- Leska, C. (1965), Vergleichende Untersuchungen zur Syntax gesprochener und geschriebener deutscher Gegenwartssprache. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 87, 427-464.
- Mannheim, K. (1952), *Ideologie und Utopie*. Schulte-Bulmke: Frankfurt a. M. (Original 1929, Bonn)
- Mannheim, K. (1964), *Wissenssoziologie*. Luchterhand: Berlin.
- Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hg.) (2010), *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Waxmann: Münster.
- Martin, N.S./Siry, C. (2012) Using Video in Science Teacher Education. An Analysis of the Utilization of Video-Based Media by Teacher Educators and Researchers. In: Fraser, B. [u.a.] (Hg.) (2012), *Second International Handbook of Science Education* Vol. 24, 417-433.
- Mecheril, P. (2008), „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Mecheril, P./Rigelsky, B. (2007), Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In: Geisen, T./Riegel, C. (Hg.) (2007), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 61-81.
- Mitchell, W. J. T. (1994), *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. University of Chicago Press: Chicago/London.

- Mohn, E. (2002), *Filming Culture. Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise*. Lucius&Lucius: Stuttgart.
- Mohn, E. (2010), Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. In: Thole, W./Heinzel, F./Cloos, P./Königter, S. (2010) (Hg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnografische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 153-169.
- Mohn, E. (2012), Permanent Work on Gazes. Video Ethnography as an Alternative Methodology. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hg.) (2012), *Video analysis: Methodology an Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Lang: Frankfurt a. M., 173-183.
- Mondada, L. (2012), Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hg.) (2012), *Video analysis: Methodology an Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Lang: Frankfurt a. M., 51-69.
- Moon, J. (2004), *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. Routledge Falmer: London.
- Morgan, A. (2007), Using video-stimulated recall to understand young children's receptions of learning in classroom settings. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 15:2, 213-226.
- Nippold, M. (2007), *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Texas University Press: Austin.
- Oevermann, U. (2000), Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (2000), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Suhrkamp: Frankfurt a. M., 58-156.
- Pauli, C./Reusser, K. (2006), Von international vergleichenden Video Surveys zur video-basierten Unterrichtsforschung und –entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik* 52:6, 744-798.

- Pabst, J. (Hg.) (2004), *Videogestützte Unterrichtsreflexion*. Seminar Lehrerbildung und Schule. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Panofsky, E. (1975), Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Ders. (1975), *Sinn und Deutung der bildenden Kunst*. DuMont Schauberg: Köln, 36-67.
- Perry, G./Talley, S. (2001), Online video case studies and teacher education. A new tool for preservice education. *Journal of computing in teacher education* 17:4, 26-31.
- Petko D. u.a. (2003), Methodologische Überlegungen zur Videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 35/6, 265-280.
- Petko, D./Reusser, K. (2005), Praxisorientiertes E-learning mit Video. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.) (2005), *Handbuch E-learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Polanyi, M. (1985), *Implizites Wissen*. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Powell, E. (2005), Conceptualising and facilitating active learning: teachers' video-stimulated reflective dialogues. *Reflective Practice* 6:3, 407-418.
- Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H. H. (Hg.) (2008), Kompetenzdiagnostik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Raab, J./Tänzler, D. (2012), Video Hermeneutics. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hg.) (2012), *Video analysis: Methodology an Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Lang: Frankfurt am Main, 85-101.
- Rehbein J. (1972), Entschuldigung und Rechtfertigungen. In: Wunderlich, D. (Hg.) (1972), *Linguistische Pragmatik*. Athenäum: Frankfurt a. M., 288-317.
- Reichertz, J./Englert, C. J. (2011), *Einführung in die qualitative Videoanalyse: eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

- Reusser, K. (2004), *Lernen von und mit Videos als Beitrag zur Unterrichtsentwicklung und zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Einführung im Symposium „Nutzen von Videoanalysen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen“ am Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Bildung über die Lebenszeit“. Zürich, 23.03.2004.
- Riegel, U. (Hg.) (2013), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Waxmann: Münster.
- Rinas, T. (2013), *Verwendung von Sprachen bei mehrsprachigen SchülerInnen in Gruppenarbeit*. Diplomarbeit, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Rupp, H. (1965), Gesprochenes und geschriebenes Deutsch. *Wirkendes Wort* 15, 19-29.
- Sacks, H./Schegloff, E. A./Jefferson G. (1974), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.
- Santagata, R./Zannoni, C./Stigler, J.W. (2007), The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education* 10:2, 123-140.
- Schluss, H./Jehle, M. (Hg.) (2013), *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Springer: Wiesbaden.
- Schmitt, R. (2007), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Narr: Tübingen.
- Schnettler, B./Tuma, R./Knoblauch, H. (2013), *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer: Heidelberg (= Reihe Qualitative Sozialforschung).
- Schön, D. A. (1983), *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. Temple Smith: London.
- Searle, J. R. (1969), *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. University Press: Cambridge.
- Searle, J. R. (1975), A taxonomy of illocutionary acts. In: Searle, J. R. (1975), *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. University Press: Cambridge.

- Seidel, T./Prenzel, M./Duit, R./Lehrke, M. (2003), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel, IPN. Abrufbar unter: <ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/misc/TechnBerichtVideostudie-VH.pdf> (letzter Zugriff: 02.01.14).
- Seidel, T./Prenzel M. (2003), Video als Methode in der Lehr-Lern-Forschung. *Journal für LehrerInnenbildung* 3:1, 54-61.
- Seidel, T./Prenzel, M. (2007), Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Video-Sequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, 201-206.
- Sherin, M. G./ Han, S.Y. (2003), Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education* 20, 163-183.
- Sherin, M.G. (2007), The development of teachers' professional vision in video clubs. In: Goldman, R. et al. (Hg.) (2007), *Video research in the learning sciences*. Erlbaum: Mahwah u.a.
- Shrum, W./Duque, R./Brown, T. (2005), Digital video as research practice: Methodologies for the Millenium. *Journal of Research Practice* 1.
- Spivak, G. C. (1985), The Rani of Simur. In: Francis Barker et. Al. (Hg.) (1985), *Europe and its Others*. University of Essex: Colchester.
- Stadler, H. (2005), "Das ist mir vorher gar nicht aufgefallen!" Lehrkräfte analysieren ihren Unterricht mittels Video. In: Radits, F. Braunsteiner, M.-L., Klement, K. (Hg.) (2005), *Konzepte und Werkzeuge für Forschung in der LehrerInnenbildung. Perspektiven für Nachhaltigkeit*. Baden: BMBWK (= Badener VorDrucke: Schriftenreihe zur Bildungsforschung. Bd. 3, 124 - 132).
- Stadler, H. (2006), Unterricht durchs Objektiv betrachtet. Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht mittels Video. *Unterricht Physik* 92:17, 24-27.
- Stadler, H. (2003), Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung. In: A. Pitton (Hg.) (2003), *Außerschulisches Lernen in Physik und Chemie*. Münster: LIT-Verlag, 132-134.

- Stiegler, J.W./Gallimore R./Hiebert, J. (2000), Using video sources to compare classrooms and teaching across cultures: examples and lessons from the TIMSS video studies. *Educational psychologist* 35:2, 87-100.
- Stocking, G. W. (1983), *Observers observed: Essays on ethnographic fieldwork*. University of Wisconsin Press: Madison.
- Strecker, I. (1995), Ton, Film und polyphone Ethnographie. In: Ballhaus, E./Engelbrecht, B. (Hg.) (1995), *Der ethnographische Film. Einführung in Methoden und Praxis*. Dietrich Reimer: Berlin, 81-103.
- Suchman, L./Trigg, R. H. (1991), Understanding Practice: Video as a Medium for Reflection and Design. In: Greenbaum, J./Kyng, M. (Hg.) (1991), *Design at Work. Cooperative Design of Computer Systems*. Erlbaum: Hillsdale, 65-89.
- Theobald, M. (2008), *Methodological issues arising from video-stimulated recall with young children*. Paper: Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education in Brisbane von 30. Nov. - 4. Dez.
- Tikvah Kissmann, U. (Hg.) (2009), *Video interaction analysis: methods and methodology*. Lang: Frankfurt a. M.
- Trinh, M. (1995), *Texte, Filme, Gespräche*. Kunstverein München: München, Wien.
- Vetter, E. (Hg.) (2013), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (=Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition).
- Wagner-Willi, M. (2010), Handlungspraxis im Fokus: die dokumentarische Videointerpretation sozialer Situationen In: Heinzl, F./Panagiotopoulou, A. (Hg.) (2010) *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 43-59.

- Wagner-Willi, M. (2012), On the Multidimensional Analysis of Video-Data. Documentary Interpretation of Interaction in Schools. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hg.) (2012), *Video analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Lang: Frankfurt a. M.
- Weber, M. (1913), Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie, Erschienen in: *Logos. Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur* 4, 253-294.
- Wei, L./Moyer, M. G. (Hg.) (2008), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Blackwell: Malden, Mass u.a.
- Welzel, M./Stadler, H. (2005) "Nimm doch mal die Kamera!" Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung-Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften. Münster, New York, München, Waxmann: Berlin.
- Wild, K.-P. (2003), Videoanalysen als neue Impulsgeber für eine praxisnahe prozessorientierte empirische Unterrichtsforschung (Einführung). *Unterrichtswissenschaft* 31:2, 98-101.
- Young, R. F. (2003), *Language and interaction. An advanced resource book*. Routledge: London, New York.
- Zimmermann, H. (1965), *Zu einer Typologie des spontanen Gesprächs. Syntaktische Studien zur baseldeutschen Umgangssprache*. Francke: Bern.

Konsultierte Internetseiten

Alle zuletzt gesichtet am 19.05.2014

<http://timssvideo.com/>

<http://unterrichtsvideos.ch>

<http://www.didactics.eu/>

<http://www.fachportal-paedagogik.de/>

<http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Unterrichtsvideos.pdf>

<http://www.lima.uni-hamburg.de/index.php/de/forschung/interdisziplinaeres-netzwerk/62-lima-interdisziplinaeres-netzwerk-1-livis>

<http://www.lima.uni-hamburg.de/index.php/de/wissenstransfer/wissenstransfer-projekte/303-educational-landscaping-am-gymnasium-marienthal>

<http://www.uni-muenster.de/EW/forschung/projekte/6554.shtml>

Semkoo, Da.Niko, ASZ, Dzingiz, Almanakadum (2011), Mach ma Party? Abrufbar auf: <https://www.youtube.com/watch?v=BrHmNNjnMGY>, Kanal von semirimes.

<http://www.exmaralda.org/>

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/12/Seite.120500.html>

Anhang

Abstract

Aus zwei Forschungsfeldern, einerseits der Unterrichtsvideographie und andererseits der Mehrsprachigkeit im Schulkontext, ergab sich die Fragestellung, inwiefern sich die Drehsituation auf das sprachliche Verhalten von Schüler/innen auswirkt und ob Sprachideologien und institutionelle Normen potenziert werden. Die ersten zwei Kapitel widmen sich der theoretischen Rahmung: Das erste Kapitel behandelt Videographie im Kontext von Unterricht, wo neben dem Forschungsstand und Auswertungsmethoden der Fokus auf den Dokumentationsbegriff und der Beziehung zwischen Beobachteten und Beobachtenden im ethnographischen Sinne liegt. Das zweite Kapitel beschreibt die Videographie im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung, wobei die Bedeutung ethnographischer Methoden zuerst expliziert ist und dann die politische Komponente von Mehrsprachigkeit in Schule diskutiert wird. Ebenso kommt in diesem Kapitel die Bedeutung zu Tage, die zwischen Zugehörigkeit und Sprache im gesellschaftspolitischen Zusammenhang besteht. Der empirische Teil der Arbeit umfasst die Feinanalyse eines Unterrichtschnittes, deren Resultate in der abschließenden Interpretation unter Einbezug der theoretischen Überlegungen vertieft werden. In der analysierten Situation wurden Normen potenziert, was zur Interpretation führt, dass in der Aufnahmesituation suggeriert wird, sich „typisch“ zu verhalten. Das Wissen um Reproduzierbarkeit und verschiedene Konnotationen aus dem Alltagsverständnis über Videoaufzeichnung beeinflussten die Schülerinteraktion. Am Ende der Arbeit werden Konsequenzen für die Aufnahme von Französischunterricht gezogen und eine Perspektive für (sprachen-)didaktische Fragen hergestellt.

Curriculum Vitae

Edna Imamović

geboren am 02.02.1990 in Bugojno (Bosnien und Herzegowina)

E-Mail: edna.imamovic@gmail.com

Schul- und Universitätsbildung

Sommersemester 2012	ERASMUS-Semester in Angers an der Université Catholique de l'Ouest
seit Oktober 2010	Bachelorstudium Slawistik: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
seit März 2009	Lehramtsstudium mit den Unterrichtsfächern Französisch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
2000-2008	BG/WRG Körnerstraße 9 in Linz. Matura am 16.06.2008 mit gutem Erfolg absolviert.
1995-2000	Volksschule Traun und Volksschule Ebelsberg in Linz

Ausgewählte berufliche Erfahrungen

seit April 2014	Ehrenamtliche Übersetzungstätigkeiten bei CaféBabel.com
seit April 2014	Ehrenamtliche Arbeit als muttersprachliche Lesepatin in der VS Selzergasse 19, Wien
seit Sommersemester 2013	Studienassistentin am Institut für Bildungswissenschaft/ Zentrum für LehrerInnenbildung
Wintersemester 2012/2013	Studienassistentin am Fachdidaktischen Zentrum Sprachlehr- und -lernforschung
September 2010	Volontariat im Ministerium für Menschenrechte in Sarajewo
seit der Schulzeit	Nachhilfetätigkeit für die Sprachen Französisch und Englisch

Sprachen

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch

Transkript des Unterrichtschnittes

[1]

0 [00:00.0]	
S1 [v]	(liest Aufgabe auf Zettel)
S2 [v]	(liest Aufgabe auf Zettel)
S3 [v]	(liest Aufgabe auf Zettel)
S4 [v]	(liest Aufgabe auf Laptop und murmelt)
Aufnahme-Team [v]	(LP, A1 und A2 sitzen an einem Tisch in der Ecke der Klasse und reden)

[2]

1 [00:05.4]		2 [00:07.6]	
S3 [v]	Das is kein Es, das is ein Beta.		
S4 [v]		Hab ich mir	
Aufnahme-Team [v]	(Zoom im Bild, also ist A3 hinter der Kamera momentan.) (A3 geht vorbei)		

[3]

..		3 [00:09.64 [00:11.0]	
S1 [v]		(lacht)	
S3 [v]		Ein	
S4 [v]	fast dacht.		
Aufnahme-Team [v]	an der Gruppe und geht zum anderen Ende der Klasse.)		

[4]

..		5 [00:11.5]		6 [00:12.2]	
S2 [v]		Es is ein scharfes Es. (blickt zu S3)			
S3 [v]	scharfes Es... (grinst)			(schaut auf Zettel)	

[5]

..		7 [00:13.7]		8 [00:15.9]		9 [00:17.2]	
S1 [v]		(schaut auf Zettel) (unv.)					
S2 [v]		Hier is es ein also (unv.)					
S3 [v]	zurück)(schaut zu S2)	Ja...		Aja, aso. Das würde nicht			
S4 [v]	(schaut zu S2)	(schaut auf Zettel)					

[6]

..		10 [00:20.1]		11 [00:38.3]		
S1 [v]		(liest Aufgabe am Zettel)	(gähnt und sieht grinsend in			
S2 [v]		(liest Aufgabe am Zettel)				
S3 [v]	viel Sinn machen. (liest Aufgabe am Zettel)					
S4 [v]		(liest Aufgabe am Laptop)				

[7]

..		12 [00:45.1]	
S1 [v]	die Klasse)(sobald A3 sich nähert, lässt S1 den Kopf wieder sinken und		
Aufnahme-Team [v]	(A3 kommt wieder zurück und geht an Gruppe vorbei zum		

[8]

		13 [00:47.1]
S1 [v]	liest)	
S3 [v]		W- Was ist
Aufnahme-Team [v]	Tisch in der Ecke, schaut in die Runde und sagt etwas zu A2.)	

[9]

		14 [00:49.7]	15 [00:55.1]
S2 [v]		Das... Galaktose plus Glukose ist Laktose.	
S3 [v]	jetzt diese Galaktose?		(schnipst)

[10]

		16 [00:57.1]	17 [01:12.0]
S1 [v]		(liest Aufgabe am Zettel)	
S2 [v]		(liest Aufgabe am Zettel)	
S3 [v]	Cool.	(liest Aufgabe am Zettel)	
S4 [v]		(liest Aufgabe am Laptop)	(schaut zu einer anderen Gruppe links

[11]

		18 [01:14.0]	19 [01:18.9]
S1 [v]		(liest Aufgabe am Zettel)	
S2 [v]		(liest Aufgabe am Zettel)	
S3 [v]		(liest Aufgabe am Zettel)	
S4 [v]	von ihm)	(liest wieder Aufgabe am Laptop)	
Aufnahme-Team [v]		(A3 geht zur anderen Gruppe wieder.)	(A1 und A2 unterhalten

[12]

		20 [01:19.6]	21 [01:22.8]
S1 [v]		Ist Galaktose Bestandteil von dieser IPTG?	
S2 [v]			Nein, nein, nein. Gala
S3 [v]			
S4 [v]			
Aufnahme-Team [v]	sich.)		

[13]

		22 [01:24.7]	23 [01:25.9]	24 [01:27.6]	25 [01:28.0]	26 [01:28.1]
S1 [v]	Nur Laktose?	Ja.				Und was ist mit diesem IPTG?
S2 [v]	ktose plus	Glukose				ist Laktose.

[14]

		27 [01:30.9]	28 [01:32.9]	29 [01:33.5]	30 [01:34.6]
S1 [v]				Ja.	
S2 [v]				Das is was Anderes, das dazugeben wird.	
S3 [v]	Das is einfach was Anderes.				

[15]

	31 [01:34.9]	32 [01:36.533 [01:36.534 [01:36.9]
S2 [v]	Ich habe das so verstanden.	
S3 [v]		Mhm.
S4 [v]		Wir könnten Blödsinn mit dem

[16]

	35 [01:38.9]	36 [01:40.9]	37 [01:42.938 [01:44.9]
S1 [v]		(liest) Ah, aha. Ah.	(grinst)
S2 [v]		(grinst)	(grinst) Franzi muss dicht hingehen
S3 [v]		(grinst)	(grinst)
S4 [v]	machen. (flüstert)		(grinst)

[17]

	39 [01:47.840 [01:47.8]
S2 [v]	und so voll fett klatschen. (klatscht lautlos)
S3 [v]	(grinst)
S4 [v]	(lacht) (sieht S2 vergnügt an)

[18]

	41 [01:49.8]	42 [01:51.8]	43 [01:54.0]
S1 [v]		(dreht sich zu S2)	(schaut S2 in die Augen)
S2 [v]	(grinst)	(blickt zu S4)	Aber, aber, Franzi. Wir haben ein
S3 [v]	(schaut auf Papier)	(schaut auf Papier)	(liest)
S4 [v]	(unv.)	(schaut auf Laptop)	(schaut zu S2)

[19]

	44 [01:59.5]
S1 [v]	
S2 [v]	Problem dabei (1s) (Blick zu Kamera) und das heißt Kamera. (grinst)
S3 [v]	
S4 [v]	(dreht Kopf
Aufnahme-Team [v]	(A3 geht zu

[20]

	45 [02:01.5]	46 [02:03.5]
S1 [v]	(grinst)	(lacht)
S2 [v]	Hast du's schon wieder vergessen?	(lacht) (grinst)
S3 [v]	(dreht sich zu S4 und lacht)	(grinst)
S4 [v]	zur Kamera und lacht) (lacht)	Ja. (lacht)
Aufnahme-Team [v]	Tisch im Eck.)	

[21]

	47 [02:05.5]	48 [02:07.5]	49 [02:10.7]
S1 [v]	(schaut zu S4 und lacht)	Nein, das nicht.	
S2 [v]	(schaut zu S4 und lacht)		
S3 [v]	(schaut zu S4 und lacht)	Ja. (nickt)	
S4 [v]	Sie hat Recht ghabt, man vergisst's wirklich.		Also, ich

[22]

	50 [02:14.4]	51 [02:16.4]
S3 [v]		Ich versteh das auch wirklich nicht.
S4 [v]	nehm mal an, wir w- w-	Das erste

[23]

	52 [02:19.0]
S1 [v]	Ja, die Skizze schaff ma noch. Hat wer an Zettel?
S4 [v]	könnt ma noch schaffen.

[24]

	53 [02:22.0]	54 [02:24.0]	55 [02:26.0]
S2 [v]	des lac-Operons...		Wo steht da was von lac-Operon?
S3 [v]		Aso, des lac-Operons.	

[25]

	56 [02:29.857]	58 [02:29.558]	60 [02:32.6]
S2 [v]	Ist das das, was wir grad gmacht haben. Oder?	Aso ja.	
S3 [v]		Ja.	
S4 [v]			(unv.)

[26]

	59 [02:37.2]	60 [02:39.2]
S3 [v]	Ja, tu mal rüber, damit wir schauen können.	
S4 [v]		(dreht Laptop zu S1,S2 und

[27]

	61 [02:42.6]
S1 [v]	(schaut auf Laptop)
S2 [v]	(schaut auf Laptop) Da!
S3 [v]	(schaut auf Laptop)
S4 [v]	S3) OK, wo is das jetzt mit dem lac-Operon? (schaut auf Laptop)

[28]

62 [02:43.9] 63 [02:45.564 [02:47.5] 65 [02:52.066 [02:52.2]	
S1 [v]	(schaut auf Laptop)
S2 [v]	(schaut auf Laptop)
S3 [v]	Das hier. (schaut auf Laptop)
S4 [v]	Ja. (schaut auf Laptop) Sollen wir das jetzt einfach

[29]

67 [02:54.2] 68 [02:56.3]	
S2 [v]	Ja, keine Ahnung, wer von uns schreibt.
S4 [v]	hinkritzeln? Extrem. (greift
Aufnahme-Team [v]	(A1, A2 und A3 unterhalten sich am Tisch.)

[30]

69 [02:57.5] 70 [02:58.0]	
S2 [v]	Extrem. (greift sich auf Nase)
S3 [v]	OK, ich schreib. Ihr ihr
S4 [v]	sich auf Nase)

[31]

71 [03:01.972 [03:03.7]	
S1 [v]	(lacht)
S2 [v]	Ja, du kannst die Sprache eh nicht.
S3 [v]	müssts dafür sprechen. OK?

[32]

73 [03:05.0]	
S4 [v]	Schreib's auf. (unv.) Blatt Papier, aber zeichnen kann ich nicht. (unv.)

[33]

74 [03:08.1] 75 [03:12.1]	
S3 [v]	Ja, OK warte dann dann. Kann mir jemand ein Blatt geben, bitte?
S4 [v]	Ja, ja.

[34]

76 [03:15.0] 77 [03:16.4] 78 [03:18.7]	
S2 [v]	Weil sich alle
S3 [v]	Ein Sch-
S4 [v]	Ich glaub, ich hab eh eins. Warum ist es so still?

[35]

.. 79 [03:22.4]	
S2 [v]	bemühen, schön zu reden.
S3 [v]	Weil sie nicht dumm klingen wollen, was sie

[36]

..	
S3 [v]	auf jeden Fall tun würden, sobald sie den Mund aufmachen würden.

[37]

.. 80 [03:27.9]81 [03:31.1]	
82 [03:35.6]	
S1 [v]	(grinst)
S2 [v]	Marie! Luki, jetzt wissen's es alle.
S3 [v]	(lacht) (lacht) (lacht) Ja, ja. Ich weiß. Lächer Lächer.
S4 [v]	(grinst) (holt etwas aus Tasche)

[38]

.. 83 [03:41.1]	
S1 [v]	(grinst)
S2 [v]	Du musst das Ding
S3 [v]	Nein, wir mögen alle Menschen hier (1s) urviel. (blickt zu S2, lacht)
S4 [v]	LP schaut in den Klassenraum hinein. (lacht)

[39]

.. 84 [03:47.1]	
S1 [v]	(blickt auf S4)
S2 [v]	nehmen und so <Ich wünsch mir Weltfrieden>. (blickt auf S4 und lacht)
S3 [v]	(blickt auf S4 und lacht)
S4 [v]	(holt Zettel aus Mappe)

[40]

.. 85 [03:56.0]86 [03:57.4]	
S1 [v]	
S2 [v]	Vielleicht haben die Leute was zum Lachen,
S3 [v]	OK.
S4 [v]	Zuordismus, aha.

[41]

.. 87 [04:01.9]	
88 [04:03.0]	
S2 [v]	wenn sie unsere Aufzeichnungen hören. (1s) Weißt du, weißt du, was
S4 [v]	Ja genau.
Aufnahme-Team [v]	(LP geht durch

[42]

	..	
S2 [v] Aufnahme-Team [v]	mich wundert. Warum genau du ein Interview Interview bekommst, weil die Klasse und schaut den Gruppen zu.)	

[43]

	..	89 [04:08.3]
S2 [v] S3 [v] Aufnahme-Team [v]	wir haben genug. (deutet auf S1) Warte, die anderen wurden nicht	

[44]

	..	90 [04:10.3]
S2 [v] S3 [v]	Nein, die haben nur dich angesprochen, dich gesucht. (1s) Du gewählt?	

[45]

	..	91 [04:18.0]
S1 [v] S2 [v] S3 [v] S4 [v]	(Kopf zu S2 gedreht.) bist der Obertschusch. (lacht) (lacht) (lacht) Du fängst eine Martin. (2s) OK, ahm, (schaut auf Laptop)	

[46]

	..	92 [04:28.8]
S1 [v] S2 [v] S3 [v] S4 [v]	Dreht sich zu S1: Was? (1s) wir haben den grundsätzlichen Aufbau...	

[47]

	..	93 [04:30.8]	94 [04:35.9]
S1 [v] S2 [v] S3 [v] S4 [v]	Nein. Wo? Nein.(schaut auf alle Gruppen in der Klasse) Zu S4 am Laptop: Geh mal ein Stück zurück noch. (blickt auf Laptop)		(schaut zu S2) Voll. Ton haben

[48]

	..	95 [04:37.9]	96 [04:40.7]
S1 [v] S2 [v] S3 [v] S4 [v]	(lacht) nur wir.(grinst) die Struktur (unv.) (schaut den Klassenraum an) (blickt auf S2)		(grinst) Ich muss die ganze Zeit darüber nachdenken.

[49]

	..	97 [04:44.2]	
S1 [v]			
S2 [v]		Ja, ich glaub, ich hab das so verstanden, dass das dann	
S3 [v]			
S4 [v]		(unv)	

[50]

	..	98 [04:47.1]	
S2 [v]		herumwechselt. (blickt in die Kamera)	
S3 [v]		OK, das Operon besteht aus...	

[51]

	99 [04:49.4]		100 [04:51.0]
S2 [v]		Luki, is dir das auch aufgefallen. Wir sind die einzigen mit...	
S3 [v]			Ja, ja. Ich

[52]

	..	101 [04:53.0]	102 [04:55.0]
S1 [v]		(blickt in die Klasse)	
S2 [v]		Schlecht.	
S3 [v]		weiß.	OK. Nochmal, komm. Die die Struktur von

[53]

	..		103 [05:03.0]	104 [05:04.0]
S2 [v]			Was?	
S3 [v]		dem Lakoperon Strukturgen Promotor (2s) nein...		Doch, die

[54]

	..		
S3 [v]		Strukturgene, die ma v-... Tz. Hier, erstes Beispiel: Beschreibe in Gr	

[55]

	105 [05:06.3]	106 [05:07.0]		107 [05:12.0]
S2 [v]		Wo?		Mhm.
S3 [v]		undsätzen den Output des Aufbaus des lac-Operons. Die Strukturgene,		

[56]

	..	108 [05:12.9]		109 [05:18.7]
S2 [v]				
S3 [v]		dann der Promotor, (1s) Operator und Regulator.		
S4 [v]				Muss das schnell

[57]

..		110 [05:21.9]
S2 [v]		(unv.)
S3 [v]		Das ist bei den allen so. (zeigt auf Laptop)
S4 [v]		erledigen, Texte drauf...

[58]

..		112 [05:24.5]	113 [05:25.0]	114 [05:27.0]	115 [05:29.4]
S1 [v]				(schaut zu S2)	
S2 [v]				(schaut zu S4)	
S3 [v]		Das siehst du...		(schreibt etwas)	
S4 [v]			(unv.)	(schaut auf Laptop)	(schaut auf
Aufnahme-Team [v]			(A3 schaut zur Gruppe.)		

[59]

..		116 [05:29.7]	117 [05:31.7]
S2 [v]		Jetzt habe ich Angst.	
S4 [v]		Laptop und schreit leise auf)	(Blick zu S3) Puh!

[60]

..		118 [05:33.7]
S3 [v]		(Blick auf Laptop) Geh mal wieder runter. Da hast nämlich diese (2s) hier

[61]

..		119 [05:43.3]
S2 [v]		Vertrau ihm, Franzi,
S3 [v]		den Promotor, den, tu mal da nein den Operator...

[62]

..		120 [05:46.9]	121 [05:49.4]
S1 [v]			(blickt zu Laptop)
S2 [v]		der weiß das schon.	(blickt zu Laptop)
S3 [v]			(klickt am Laptop) Dann die Strukturgene... (schreibt)
S4 [v]			(murmelt) (unv.)

[63]

..		122 [05:52.1]
S4 [v]		(schaut zu S2) Schau Mal! (rüttelt am Laptop, der das Mikrofon berührt
Aufnahme-Team [v]		(A3 schaut zur Gruppe und lacht leicht, die Schüler bemerken sie aber

[64]

		123 [05:56.7]	
S1 [v]		(grinst)	
S2 [v]		(grinst)	
S3 [v]		(schaut auf Mikrofon)	Nein.
S4 [v]	und somit wird der Ton etwas gestört)	Glaubst du, merken das die?	
Aufnahme-Team [v]	nicht.)		

[65]

		.125 [05:59.1]	126 [06:01.1]
S1 [v]	(lässt Blick Richtung Kamera schweifen)	(hört der LP zu, die die	
S2 [v]	(grinst)	(hört der LP zu, die die	
S3 [v]	(schreibt und murmelt)	(hört der LP zu, die die	
S4 [v]	(grinst)	(hört der LP zu, die die	
Aufnahme-Team [v]		(LP steht in der Mitte der	

[66]

		127 [06:12.0]	
S1 [v]	Funktion eines Moleküls beschreibt)	(dreht Kopf zur anderen Gruppe)	
S2 [v]	Funktion eines Moleküls beschreibt)	Zu S4: Ah oja, Franz, den (zeigt auf	
S3 [v]	Funktion eines Moleküls beschreibt)		
S4 [v]	Funktion eines Moleküls beschreibt)		
Aufnahme-Team [v]	Klasse und beschreibt das Molekül.)	(LP geht ins	

[67]

		128 [06:16.0]	
S1 [v]		(blickt auf S2)	
S2 [v]	Diktiergerät) haben die auch alle liegen.	Ahm...	
S3 [v]		(blickt auf andere Gruppe)	
S4 [v]		Wo?	
Aufnahme-Team [v]	Eck zum Tisch, wo A1, A2 und A3 sitzen.)		

[68]

		129 [06:18.8]	130 [06:20.8]
S1 [v]	(schaut auf die andere Gruppe)		
S2 [v]	(zeigt auf die andere Gruppe)	auf Christophs Tisch.	
S3 [v]	Die Geräte. (blickt wieder auf Laptop)	(blickt auf Laptop und dann zu S4)	
S4 [v]	(blickt auf Laptop dann in die Kamera)		

[69]

..		131 [06:25.0]
S1 [v]		(schaut auf den Tisch, auf den S2 zeigt)
S2 [v]		Und auf dem werden sie wahrscheinlich
S3 [v]	Kannst du noch mal rauf, bitte?	(blickt auf Laptop und schreibt dann)
S4 [v]		(blickt auf Laptop und sagt etwas zu S3)

[70]

..		132 [06:32.6]
S1 [v]		(murmelt etwas zu S2)
S2 [v]	weniger hören, weil der Laptop davorsteht. (grinst)	(blickt in die Kamera)
S3 [v]		Das wäre so schön...
S4 [v]	mit vorgehaltener Hand)	(schaut S3 an und
Aufnahme-Team [v]		(A1, A2, A3 und LP

[71]

..		133 [06:35.0]
S1 [v]		(zeigt auf den anderen Tisch)
S2 [v]		(schaut auch zum anderen Tisch)
S3 [v]		Voll. Das wäre ein tollereres Leben.
S4 [v]	grinst)	(blickt zu S3 und dann wieder auf Laptop)
Aufnahme-Team [v]	unterhalten sich am Tisch.)	

[72]

134 [06:36.7]		135 [06:52.8]
S2 [v]	(blickt zu S4 und	durch die ganze Klasse) Was ist das für eine Sauerei,
S3 [v]		Das mit dem Regulatorgen...
S4 [v]		(schaut auf Laptop und murmelt S3 zu)

[73]

..		136 [06:55.5]
S2 [v]	wir sind da unter Vollunterüberwachung. (blickt zur Kamera und dann	
S3 [v]		
S4 [v]		

[74]

..	
S2 [v]	auf Zettel, dann zu S1 und wieder auf Kamera) (unv.) Nein, aber ich

[75]

		137 [06:58.0]
S1 [v]		(blickt zum
S2 [v]	mein, wieso stehen wir unter Vollüberwachung? Ja, egal.	(blickt zum
S3 [v]		(schaut direkt
S4 [v]		Hoppala, ich

[76]

		138 [07:01.0]	139 [07:03.6]
S1 [v]	Laptop)		Ja.
S2 [v]	Laptop)		
S3 [v]	auf Laptop)		
S4 [v]	zitter a bissl. Aber wir sollten's irgendwie skizzieren oder s o... Vielleicht		

[77]

		140 [07:05.0]	141 [07:11.0]
S1 [v]			(blickt auf S3)
S2 [v]			(blick auf Laptop)
S3 [v]			Ich hätt nur gern bei den
S4 [v]	könnten wir... (2s) Dass das schön wird. (blickt auf Laptop)		

[78]

S1 [v]		
S2 [v]		
S3 [v]	Skizzen, (klickt) also bei diesen Aufzeichnungen eine Art von Schrift	
S4 [v]		

[79]

		142 [07:19.2143 [07:24.8]
S1 [v]		(blickt auf S4)
S2 [v]		(blickt auf Laptop)
S3 [v]	oder was da abgeht.	Ja.
S4 [v]		Ja, das geht. Zum Beispiel, was (unv.) was genau

[80]

		144 [07:25.9]	145 [07:27.5]
S1 [v]		(blickt auf Laptop)	(blickt
S2 [v]		(blickt auf Laptop)	(blickt
S3 [v]		Ja gut, wir können mal sagen, dass... (zeigt auf Laptop) Und	
S4 [v]	passiert ist. (zeigt auf etwas am Bildschirm des Laptops)		

[81]

		147 [07:37.3]
S1 [v]	auf Laptop)	
S2 [v]	auf Laptop)	Leute, redet's mal mit uns,
S3 [v]	die würd das Repressor-Protein von dem stei-	
S4 [v]	(murmelt)	

[82]

		148 [07:40.0]	149 [07:42.2]	150 [07:45.9]
S1 [v]		Das ist so unfair.	(grinst)	
S2 [v]	nicht nur ihr zwei.		Tut ma Leid.	
S3 [v]		Dreht sich zu S2: "Tschuldigung" Njöö.	Dürft's	
S4 [v]			(murmelt)	

[83]

		151 [07:47.9]
S3 [v]	gerne mitreden.	
S4 [v]		Ich wollt jetzt irgendwas von Scary Movie 4 zitieren, so

[84]

		152 [07:57.0]	153 [07:57.6]
S2 [v]		Was?	(blickt
S4 [v]	(macht Grimasse). Ihr kennt's das eh, oder?	Scary Movie 4.	

[85]

		155 [08:00.2]	156 [08:03.5]
S2 [v]	zu S4) Ja, aber was was?		
S3 [v]			Wer ist Ignaz? (2s) Der
S4 [v]		(lacht) Der, der Ignaz...	

[86]

		157 [08:07.4]	158 [08:09.3]	159 [08:10.7]	160 [08:12.7]
S2 [v]			Ach so, der...		
S3 [v]	T-		im Dorf...		
S4 [v]	Ja, Scary Movie 4 im Dorf.			der geistig	

[87]

S4 [v]	Zurückgebliebene... (flüstert und imitiert eine Filmszene auch gestisch)
--------	--

[88]

		161 [08:26.0]	162 [08:28.0]
S1 [v]	(grinst)		
S2 [v]	(lacht)		
S3 [v]	(lacht laut auf) (lacht laut, dreht sich zu S2, als würde er etwas sagen		

[89]

	..
S3 [v]	wollen, dreht sich schnell aber wieder weg und erstickt das Lachen abrupt

[90]

	..	163 [08:32.0]
S2 [v]		(grinst) Oida. Ich will, dass die
S3 [v]	während er auf den Zettel wieder schaut)	

[91]

	..	164 [08:37.0]	165 [28:49.1]
S1 [v]		(grinst)	
S2 [v]	anderen auch überwacht werden.	(beruhigt sich wieder)	
S3 [v]		(schaut in die Runde)	
S4 [v]		(schaut auf Laptop)	

[1]

	0 [23:09.0]	1 [23:10.7]
S2 [v]	Hast du's schon wieder vergessen, gel?	
S4 [v]		(blickt in die
Aufnahme-Team [v]	(A1, A2 und A3 unterhalten sich am Tisch in der Ecke.)	

[2]

	2 [23:13.5]	3 [23:17.5]
S1 [v]		(streckt
S2 [v]	(lacht)	(schaut
S3 [v]	So. (1s) Jetzt mal Frühstück? (lacht)	(grinst)
S4 [v]	Kamera und dann zu S2) Ja. (lacht)	OK, was

[3]

	4 [23:21.5]	5 [23:23.3]
S1 [v]	sich)	
S2 [v]	auf S1)	
S3 [v]	Naja, warten bis... (klatscht in die Hände)	
S4 [v]	mach ma jetzt?	Wir könnten

[4]

	6 [23:25.3]
S2 [v]	Ja, wir werden gefilmt und zwei Mal
S3 [v]	(klatscht in die Hände)
S4 [v]	jetzt Blödsinn machen.

[5]

	7 [23:28.6]	8 [23:31.2]
S2 [v]	aufgenommen.	
S3 [v]	Betreiben wir Smalltalk! Das Wetter, (schaut zum Fenster)	
S4 [v]		(schaut in die Kamera

[6]

	9 [23:34.3]	10 [23:34.4]
S1 [v]		(blickt zu S3)
S2 [v]		Luki, du musst deine kroatischen
S3 [v]	es ist sehr neblig draußen, sehr neblig.	
S4 [v]	und nickt)	(blickt zu S3)

[7]

	11 [23:38.0]
S1 [v]	
S2 [v]	Wurzeln besser zur Geltung bringen. (grinst)
S3 [v]	(lacht) Oida, (streckt Hände
S4 [v]	

[8]

	12 [23:42.1]
S1 [v]	(grinst und schaut zu S3)
S2 [v]	(lacht und schaut zu S3)
S3 [v]	vor) zoll ich zu reden oder wie meinst du? (lacht und schaut zu S2)
S4 [v]	(lacht und schaut zu S3) Schon

[9]

	14 [23:46.3]	15 [23:47.3]
S2 [v]	Da geht noch mehr.	
S3 [v]		Da geht noch mas.
S4 [v]	besser. Aber da geht noch was!	

[10]

	16 [23:49.1]	17 [23:53.1]	18 [23:55.0]
S1 [v]	(grinst leicht)		(grinst)
S2 [v]	(lacht)		(lacht) Immer mehr immer
S3 [v]	(lacht und schaut zu S2)	Woz get da noch?	(lacht)
S4 [v]	(lacht und schaut runter)		(lacht)

[11]

	19 [23:57.0]
S1 [v]	(grinst)
S2 [v]	mehr... (lacht)
S3 [v]	Imma mehr imma mehr! (hält Hände in die Luft und lacht dann)
S4 [v]	(grinst)

[12]

	20 [24:01.5]	21 [24:03.5]
S1 [v]		(grinst)
S2 [v]		(lacht)
S3 [v]	Party non-stop (hält geballte Hände in der Luft) (lacht)	
S4 [v]		(lacht und singt dann)

[13]

	22 [24:08.5]	23 [24:11.3]
S1 [v]	(lacht)	(lacht)
S2 [v]	(lacht)	(grinst)
S3 [v]	(lacht laut auf) (lacht noch	
S4 [v]	<Ottakringer Straße, heut mach ma Party...>	(lacht) (singt)

[14]

	24 [24:14.8]	25 [24:16.8]
S1 [v]	(lacht)	(lacht)
S2 [v]	(grinst)	(grinst)
S3 [v]	mehr)	Hat Daniel das noch immer als Klingelton? (lacht)
S4 [v]	<Večeras se pije> (lacht)	Ja. (nickt)

[15]

	26 [24:18.8]	27 [24:20.2]
S1 [v]	(lehnt sich zurück)	Weiß nicht, er hat ma
S2 [v]	A propos, wo isn der? (schaut zu S1)	(Blick runter und dann in
S3 [v]	(Blick auf S1)	(Blick auf S1)
S4 [v]	und lacht)(Blick auf S1)	(Blick auf andere Gruppe

[16]

	28 [24:22.3]	29 [24:23.930 [24:24.4]
S1 [v]	vorher eine SMS gschrieben.	Was?
S2 [v]	die Kamera)	
S3 [v]		Bitte was? Ich hab kein Wort
S4 [v]	und dann in Kamera)	

[17]

	31 [24:25.6]	32 [24:26.3]
S1 [v]	Er hat mir vorher eine SMS gschrieben, glaub ich.	
S3 [v]	verstanden.	Aso.

[18]

	33 [24:26.734 [24:27.735 [24:28.4]
S1 [v]	(unv.) (schaut auf Handy)
S2 [v]	Daniel
S4 [v]	(schaut zu S3) Mirko macht das noch besser als du. (lacht)

[19]

	36 [24:30.4]	37 [24:32.0]	38 [24:33.8]
S1 [v]	(schaut auf Handy)		(dreht Handy zu den
S2 [v]	(grinst)	Mirko macht das permanent.	(grinst)
S3 [v]	(grinst)		(grinst)
S4 [v]	(lacht)		(grinst)

[20]

	39 [24:35.4]	40 [24:40.1]
S1 [v]	anderen) Schau, was er geschrieben hat.	(grinst und schreibt
S2 [v]	(dreht Kopf zu Handy und liest SMS)	(grinst)
S3 [v]	(beugt sich nach vor, um SMS zu lesen)	Fuck, heut wollt ich
S4 [v]	(beugt sich nach vor, um SMS zu lesen)	(lacht)

[21]

	41 [24:43.3]	42 [24:45.6]
S1 [v]	SMS)	
S2 [v]		
S3 [v]	nicht zu spät kommen. (lacht)	Hat er
S4 [v]		(schneller Blick in die Kamera)

[22]

	43 [24:46.944 [24:48.3]
S1 [v]	Ja.
S2 [v]	Warum wollte er genau heute nicht zu spät kommen?
S3 [v]	verschlafen?

[23]

	45 [24:52.7]	46 [24:54.7]
S1 [v]		Ab heute wollte er nicht...
S3 [v]	Er wollte gefilmt werden. (packt Jause aus)	

[24]

	47 [25:00.1]	48 [25:02.1]	49 [25:04.1]
S1 [v]	(unv.)(schreibt am Handy)	(schreibt am Handy)	(schreibt am
S3 [v]		Mhm. (nickt)	
S4 [v]	Das ist ein kleines Brot. (lacht)		Oida. (lacht und

[25]

	50 [25:06.1]	51 [25:08.7]	
S1 [v]	Handy)	(schreibt am Handy)	(schreibt am Handy)
S3 [v]		Schaut aus wie ne Flagge. (lacht)	
S4 [v]	schüttelt den Kopf)		Außerdem...

[26]

	52 [25:10.5]	53 [25:11.7]
S1 [v]	(schreibt am Handy)	(schreibt am
S2 [v]	Was is ne Flagge? (1s) Ja, ne Flagge, weiß auch nicht...	
S3 [v]		(zeigt S2 das Brot)

[27]

	54 [25:12.7]	55 [25:13.7]	56 [25:19.0]
S1 [v]	Handy)(schreibt am Handy)	(steckt Handy wieder weg)	(lehnt sich vor)
S2 [v]	Aso. (lacht)	(unv.) Brotanien	(grinst und schaut
S3 [v]			(kaut)
S4 [v]		(unv.) Größe passt zu dir.	(blickt in die

[28]

	57 [25:21.0]	58 [25:22.5]	59 [25:25.5]
S1 [v]			
S2 [v]	zu S3)	(lacht)	BRotistan (2s) mit Schienken.
S3 [v]		Brotistan. (grinst)	
S4 [v]	Kamera)	(lacht) Brot... (lacht)	

[29]

	60 [25:29.0]	61 [25:31.4]
S1 [v]		(grinst)
S2 [v]		Dein (1s) Roggenbrot ist auch mid Schienken!
S3 [v]	Roggen (1s) Abrotien	(grinst)
S4 [v]		(grinst)

[30]

	62 [25:39.0]	63 [25:41.0]	64 [25:44.865 [25:46.0]
S2 [v]			(lacht) Extrawurst.
S3 [v]		Das ist die größte Provinz in Brotistan.	
S4 [v]	Extrawurst.		Roggenbrot

[31]

	66 [25:52.0]	67 [25:55.3]
S1 [v]		(Blick in Kamera)
S2 [v]		(Blick in Kamera) Ich wollte
S3 [v]		(Blick zur Seite)
S4 [v]	ist auch (1s) der Haupt-Popstar.	(schneller Blick in Kamera) (Blick zu

[32]

	68 [25:59.2]
S1 [v]	(schaut zu S3)
S2 [v]	gerne fragen, warum nur wir so aufgezeichnet werden. Vielleicht weil's
S3 [v]	Wir haben dieses
S4 [v]	Aufnahme-Team) (schaut in alle

[33]

..	
S1 [v]	
S2 [v]	so...
S3 [v]	Mikrofon weil sonst (2s) alle Geräusche von der Seite mitkommen
S4 [v]	Richtungen zu allen Gruppen) Stimmt, stimmt.

[34]

..		69 [26:07.0]	70 [26:09.2]
S1 [v]			Gut, dass du jetzt...
S2 [v]			
S3 [v]	würden.		(blickt zur anderen
S4 [v]	(zeigt auf Mikrofon) Wir haben nur die...		

[35]

..		71 [26:10.9]
S1 [v]		
S2 [v]		Schau, die werden nicht gefilmt (zeigt mit Finger auf eine andere
S3 [v]	Gruppe)	

[36]

..		72 [26:14.0]
S2 [v]	Gruppe), die werden nicht gefilmt (zeigt auf Aufnahme-Team).	
S4 [v]		Die
Aufnahme-Team [v]		(A2 sieht

[37]

..		73 [26:15.3]
S1 [v]		
S2 [v]		Ja. Wir
S3 [v]		Wir
S4 [v]	werden nicht gefilmt. (zeigt auf Aufnahme-Team und lacht) (lacht)	
Aufnahme-Team [v]	zur Gruppe.)	(A3

[38]

..		75 [26:20.3]
S1 [v]	(schaut zu anderer Gruppe)	
S2 [v]	sind die einzigen mit fettem Mikrofon.	
S3 [v]	haben das Mi- Mi-	Ja, weil (zeigt auf
S4 [v]	(schaut zu anderer Gruppe)	
Aufnahme-Team [v]	sieht zur Gruppe, schaut wieder zu A2 und lacht.)	

[39]

..	
S3 [v]	Umgebung) von allen anderen Seiten der Schall kommt und mit dem

[40]

..		76 [26:27.2]
S2 [v]		Ja, aber warum ham die
S3 [v]	können's besser besser einfach besser aufnehmen.	

[41]

..		77 [26:31.6]
S2 [v]	anderen nur das und (blickt zu Kamera) keine Kamera?	
S3 [v]		He, aber bei

[42]

..		78 [26:33.8]
S1 [v]		Aber die nicht mehr.
S2 [v]		(zeigt) Die, aber nicht die.
S3 [v]	denen dort steht auch eine. (zeigt in den Raum)	(zeigt)
S4 [v]		(unv.)

[43]

79 [26:36.4]		80 [26:37.6]	81 [26:38.5]
S1 [v]		(dreht sich um)	(schaut zur Gruppe)
S2 [v]		Und was ist mit denen?	Ich glaub, die haben nicht
S3 [v]	Die dort.		(schaut zur Gruppe)
S4 [v]		(dreht sich um)	(blickt in die Kamera und
Aufnahme-Team [v]	(A2 sieht zur Gruppe.)		

[44]

..		82 [26:41.9]	83 [26:43.9]
S1 [v]			(schaut zu S3)
S2 [v]	einmal ein...		Na, wenn schon denn
S3 [v]		(dreht sich zu S2)	Well, fuck you.
S4 [v]	dann zu S2)		(schaut zur Gruppe)
Aufnahme-Team [v]		(A2 sieht zur Gruppe und lacht.)	(A2 beobachtet weiter ohne

[45]

..		84 [26:46.4]	85 [26:48.2]
S1 [v]			(zeigt nach
S2 [v]	schon, oder? Wir sind famous. (grinst und weitet Hände aus)		
S4 [v]			
Aufnahme-Team [v]	zu Lachen.)		

[46]

..		86 [26:49.887 [26:50.0]	
S1 [v]		hinten) Die auch nicht.	
S2 [v]			Ja aber, ham die...
S4 [v]			Ja, eh (1s) das hab ich auch schon gsehn, danke.

[47]

..		88 [26:50.589 [26:51.9]	
S1 [v]			Ja, aber ich sag schon alle. Nur wir zwei
S2 [v]			
S4 [v]		(schüttelt Kopf und grinst)	

[48]

..		90 [26:56.0]	91 [26:57.5]
S1 [v]		werden gefilmt. (Handbewegung)	
S2 [v]			Die ham so was auch nicht.
S4 [v]			Hardcore.

[49]

92 [26:58.9]		93 [27:01.0]	94 [27:02.0]
S1 [v]		Was...	
S2 [v]		Was willst du zeichnen?	
S3 [v]	Fangen wir an zu zeichnen?		Ich weiß nicht, sag

[50]

..		95 [27:04.096 [27:05.0]	97 [27:17.1]
S1 [v]		Rot. (lacht)	
S2 [v]			(lacht und schaut zu S1, dreht Kopf wieder zurück)
S3 [v]	einfach.	Ich hab nur nen blauen (lacht) Kugelschreiber.	Saugut.
S4 [v]		(lacht)	

[51]

98 [27:19.1]		99 [27:21.9]
S3 [v]		Dann vor die
S4 [v]	(hält Hand vor Mund) Zeichne du weißt schon was...	

[52]

..		100 [27:23.9]	101 [27:29.6]
S1 [v]		(grinst)	(grinst)
S2 [v]		Und dann so drehen, Helikopter. (Handbewegung)	(lacht)
S3 [v]	Kamera. (lacht)		Helikopter...
S4 [v]	(lacht)		(lacht)

[53]

		102 [27:34.9]	103 [27:37.0]
S1 [v]		Russische Piraten.	(lacht)
S2 [v]			(lacht)
S3 [v]	(biegt sich vor Lachen)		(lacht laut auf und zeigt mit
S4 [v]			(lacht heftig)

[54]

		104 [27:41.0]	105 [27:42.0]	106 [27:44.0]	107 [27:46.0]	108 [27:48.0]
S1 [v]			Jap. (lacht)			(lacht)
S2 [v]				(unv.)		(lacht)
S3 [v]	Finger auf S1)	Das Video. (lacht)				(lacht) Das is so...
S4 [v]						(lacht)
Aufnahme-Team [v]						(A2 sieht

[55]

		109 [27:52.2]
S1 [v]		(lacht)
S2 [v]		Einfach die Kamera so geil abschießen und dann Kopf.
S3 [v]		(lacht heftig)
S4 [v]		(lacht heftig)
Aufnahme-Team [v]	wieder weg.)	

[56]

		110 [28:04.4]
S1 [v]		
S2 [v]	(unv.)	(lacht)
S3 [v]		Das Video ist herrlich, aber ich glaub das wurde schon von
S4 [v]		

[57]

		111 [28:08.2]	112 [28:09.8]
S1 [v]		Ja, aber er hat eine eigene Web-Seite.	(lacht)
S2 [v]		(grinst)	(lacht)
S3 [v]	Youtube gelöscht.	(grinst)	(schaut zu S1 und
S4 [v]		(grinst)	(schaut zu S1 und

[58]

		113 [28:10.4]	114 [28:12.4]
S1 [v]		Ja. (nickt und lacht)	
S2 [v]			
S3 [v]	lacht) Echt?		Ich hab, ich hab mal irgendso n n Video
S4 [v]	lacht)		

[59]

S3 [v] gsehn, halt im Namen stand so ja, wie man sich selber irgendwie ah

[60]

S3 [v] Kürbislampe ah oder irgendsowas basteln und ich hab draufgeklickt das

[61]

S3 [v] war aber eben der russische Pirat, sogar noch irgendsowas Japanisches

[62]

S2 [v] 115 [28:35.0] Wieso steht was
S3 [v] stand im Text und dann war es einfach nur der. (lacht)

[63]

S2 [v] 116 [28:37.0] Japanisches, die machen keine Kürbisse.
S3 [v] Ha, keine Ahnung (1s)

[64]

S1 [v] 117 [28:40.1] Um alle zu verwirren.
S2 [v] 118 [28:42.1] Ja, glaubst du, wenn
S3 [v] irgendsowas stand auf jeden Fall.

[65]

S1 [v] 119 [28:46.5]120 [28:48.2] (lacht)
S2 [v] sie auf den Link klicken sind sie verwirrt? Und schwindlig wird?
S3 [v] (lacht)

[66]

S1 [v] 121 [28:50.5] (lacht)
S2 [v] (lacht)
S3 [v] (ahmt eine Geste aus dem Video nach) (schaut zu Lehrperson, die die
S4 [v] (lacht)
Aufnahme-Team [v] (A1, A2, und A3 schauen auf LP.)

[67]

S3 [v] Aufnahme-Team [v]	Nachbesprechung ankündigt)
---	----------------------------