

Leicht, Johanna

Überblick und Einblicke. Tafel und Hefte als Medien der öffentlichen Wissensproduktion im Unterricht

Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Heymann, Carina [Hrsg.]; Neto Carvalho, Isabel [Hrsg.]: *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blicke" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 103-119



Quellenangabe/ Reference:

Leicht, Johanna: Überblick und Einblicke. Tafel und Hefte als Medien der öffentlichen Wissensproduktion im Unterricht - In: Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Heymann, Carina [Hrsg.]; Neto Carvalho, Isabel [Hrsg.]: *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blicke" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 103-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270023 - DOI: 10.25656/01:27002; 10.35468/6020-07

<https://doi.org/10.25656/01:27002>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Johanna Leicht

Überblick und Einblicke – Tafel und Hefte als Medien der öffentlichen Wissensproduktion im Unterricht

Im Spannungsfeld von Materialität und Medialität fragt der Beitrag nach der epistemischen Funktion von Tafel und Heften für die fragile Wissensproduktion im Unterricht. Anhand von videografierten Deutschstunden aus der Sekundarstufe beleuchtet er Tafel und Hefte als flache Textträger, die das medial erscheinende Unterrichtsthema vergegenständlichen und es bearbeitbar machen. Darüber hinaus zeichnet er die differierten Bedeutungen von Tafel und Heften für die Legitimierung und Verfestigung von gemeinsam geteilten Wissen nach, die durch die jeweilige materielle Gestalt und die sich unterscheidende räumliche Verortung geprägt sind. Zusätzlich reflektiert der Artikel, wie sich in der videobasierten Unterrichtsforschung die Materialität der Datenerhebung und -aufbereitung in die Erkenntnisproduktion einschreibt. Es entstehen hier wie auch in den analysierten Unterrichtsstunden beschriebene Flächen, die als Eintrag in einem Heft oder als Beitrag in einem Sammelband die Situation ihrer Produktion zeitlich überragen und so weitere Praktiken ermöglichen.

Schlüsselwörter: Materialität, Medialität, Wissensproduktion, Videographie

Unterricht zielt darauf, für und mit Schüler*innen Wissen zu produzieren, das gesellschaftlich als gültig angesehen wird. Gleichzeitig ist die Annahme, man könne sozial geteilte Bedeutungen langfristig und gemeinschaftlich aufbauen, höchst fragil (Proske, 2009, S. 807). Die Fiktion, man würde über ein und dasselbe sprechen, kann dennoch eine identitätsstiftende und sozial legitimierende Funktion entfalten, die bis zum expliziten Widerruf der Beteiligten bestehen bleibt (ebd., S. 807). Diese Überlegungen fasst Matthias Proske unter dem Begriff „Wissensfiktion“ zusammen, die – einmal erzeugt – produktiv zur Herausbildung eines sozialen Unterrichtsgedächtnisses beitragen und auf dieser Weise eine langfristige Wirksamkeit entfalten können (ebd., S. 796).

Damit im Klassenzimmer ein Lehrinhalt den Status einer Wissensfiktion erlangen kann, muss dieser zunächst klassenöffentlich als Unterrichtsthema herausgebildet, legitimiert und operativ verfestigt werden (Leicht, 2021, S. 94–98). Diese Praktiken des Thematisierens erzeugen erstens eine „Öffentlichkeit“ (Schmidt & Volbers, 2011), da durch und mit ihnen etwas vor einer Allgemeinheit hervortritt, was „für jedermann sichtbar und hörbar ist“ (Arendt, 2019, S. 62). Dem wahrgenommenen Etwas kommt eine gemeinsame Wirklichkeit zu und verbindet die Beteiligten

(Arendt, 2019, S. 62). Zugleich werden sie wie Personen, die um einen Tisch sitzen, durch das Etwas als einem Zwischen voneinander unterschieden (ebd., S. 66; vgl. Leicht, 2021, S. 83–85). Zweitens beanspruchen die Praktiken des Thematisierens auch eine Öffentlichkeit, da sich die Beteiligten „daran orientieren, dass die *ihnen* gegebenen Artefakte, Symbole und Praktiken auch *anderen* Teilnehmern zugänglich sind“ (Schmidt & Volbers, 2011, S. 29, Hervorheb. im Original). Diese Öffentlichkeit überragt also die unmittelbare Präsenz der Beteiligten und verbindet sich mit der Annahme, etwas könne „auch medial vermittelt und zeitlich verschoben zur Wirkung kommen“ (ebd., S. 28; vgl. Leicht, 2021, S. 85–86). Letztlich ist eine so verstandene Öffentlichkeit immer in sich different.

Dieser Artikel rückt die Schultafel und die Hefte der Schüler*innen mit ihrer je spezifischen materiellen Gestalt und Medialität in den Mittelpunkt der Betrachtung und fragt nach deren Bedeutung für die öffentliche Produktion von Wissensfiktionen und dem Aufbau eines gemeinsam geteilten Unterrichtsgedächtnisses. Ausgehend von einer praxistheoretischen Perspektive setze ich mich dafür erstens mit dem epistemischen Verhältnis von Materialität und Medialität auseinander, um anhand dessen mein Anliegen zu spezifizieren. In einem zweiten Abschnitt erläutere ich, wie sich der unterrichtliche Gebrauch von Tafel und Heften sowie das dabei medial Erscheinende mit den Mitteln einer wörtlich verstandenen „Video-Graphie“ (Dinkelaker, 2020) aufzeichnen lässt und für die Analyse auf eine spezifische Weise ausgerichtet wird. Drittens richte ich den Fokus auf ein empirisches Beispiel – videographierte Szenen aus dem Deutschunterricht der Sekundarstufe – und rekonstruiere die Bedeutung von Tafel und Schüler*innenhefte für die unterrichtliche Wissensproduktion. Im Rahmen des vierten Abschnitts fasse ich die Ergebnisse zusammen und reflektiere zusätzlich die Ähnlichkeiten zwischen unterrichtlicher Wissensproduktion und wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion, da für beide Prozesse die Konstruktion von schriftsprachlich-bildlichen, auf Flächen angeordneten Gefügen von großer Bedeutung ist, um eine öffentliche Wirkung zu entfalten.

1 Das epistemische Verhältnis von Materialität und Medialität

Praktiken (Reckwitz, 2003) verstehe ich als eine Form der „Verstrickung des Materiellen mit dem Sozialen“ (Kalthoff et al., 2016, S. 29), die sich – als routinierte Bündel von „doings and sayings“ (Reckwitz, 2003, S. 290, mit Bezug auf Schatzki) – sowohl durch eine diskursive Seite als auch eine materielle Seite auszeichnen (Rabenstein, 2018b, S. 20). In so verstandene Praktiken kann Materialität unterschiedlichster Art eingebunden sein. Mit einem dezidiert pädagogischen Interesse konzentriere ich mich auf den situativen Gebrauch von Dingen (wie z. B. Tafel, Hefte und Stifte, vgl. Röhl, 2015b, S. 165) oder technisch-digitalen Apparaturen (z. B. Videokamera, Bildschirm). Dabei frage ich nach der sich im unauffälligen Gebrauch zeigenden Medialität: Etwas wird wahrnehmbar, während das Ding

bzw. „das Medium in diesem Akt nahezu ausgeblendet“ bleibt (Krämer, 2019, S. 834).

Für das Verhältnis von Materialität und Medialität sind u. a. zwei Charakteristika kennzeichnend: Erstens durchläuft ein Ding in der Position eines Mediums eine Transfiguration. Die Materialität des Mediums verleiht dem zu Übermittelnden eine Gestalt, bringt es hervor und tritt selbst hinter dem Dargestellten zurück (Krämer, 2004, S. 23; Krämer, 2019, S. 843). Die Medialität des Übermittelten bewahrt sich dabei als eine noch nicht offen gelegte „Spur“, die es im Gebrauch nachzubilden und damit festzulegen gilt (Krämer, 2019, S. 844). „Spurenleser“, so Krämer, „verhalten sich so, als wären sie Adressaten von etwas, dessen Absender es allererst zu rekonstruieren gilt“ (ebd., S. 844). Im „Spurenlesen“ werden z. B. graphische Einschreibungen prozesshaft „verflüssigt“ (ebd., S. 839) und damit in ihrer Medialität hervorgebracht. Das, was im Spurenlesen verflüssigt wird, kann, so Krämer, auch wieder „gerinnen“, also einer weiteren Transfiguration unterlaufen und sich als „Struktur oder Figuration“ verfestigen (ebd.). Zweitens zeigt sich im Gebrauch materieller Dinge eine „artifizielle Flächigkeit“ (ebd., S. 836), die sich vom alltäglichen Erleben absetzt. In unserer „dreidimensionalen Lebenswelt“ (ebd., S. 836) kennt die leibliche Wahrnehmung immer auch Regionen, die „hinter uns lieg[en]“ und damit nicht visuell zugänglich oder manipulierbar sind (ebd., S. 837). Um mit diesen Regionen umzugehen, hat sich historisch eine „Kulturtechnik räumliche[r] Verflachung“ herausgebildet, so Krämer (ebd., S. 836). Wenngleich es sich z. B. bei einer Papierseite nicht exakt um eine Fläche handelt, entfaltet eine entsprechende Annahme ein erkenntnistheoretisches Potenzial, das mit jeglichen Formen einer „Verflachung“ einhergeht (ebd.). Eine Fläche hebt den Betrachter oder die Betrachterin aus dem Geschehen empor und bietet diesem oder dieser die kontrollierbare „synoptische Visualität eines Überblicks“ (ebd., S. 837). Zusätzlich gibt es laut Krämer nichts, was sich nicht aufschreiben oder skizzieren und sich somit nicht „als graphische Struktur in die Zweidimensionalität projizier[en]“ ließe (ebd., S. 836). Dadurch eröffnen sich weitere Gestaltungsmöglichkeit, da die (wiedergegebenen) Einschreibungen auf der Fläche „im Wechselspiel von Hand und Auge verändert und neu konfiguriert werden“ können (ebd.). Auf diese Weise kann die artifizielle Verflachung von z. B. dreidimensionalen Ereignissen, Rechnungen oder Gedankengängen eine große epistemische Kraft entfalten (ebd.).

Das Ding, welches sich im Gebrauch als Medium erweist, nimmt laut Krämer „funktional die Position eines Dritten“ ein (ebd., S. 837). Es setzt verschiedene „Seiten, Felder bzw. Systeme“ miteinander in Beziehung (ebd.) und stiftet in einer „Mittlerstellung“ eine „triadische Form des Zusammenhanges“ (ebd., S. 840). Gleichzeitig erzeugt das Medium eine Distanz zwischen den vermittelten Polen (ebd.), die als konstitutiv für jegliche Formen der Kommunikation gilt, da immer eine Differenz zwischen den Kommunizierenden erforderlich ist (ebd.). Das Medium im Gebrauch kann jedoch über diese Distanz hinweg etwas, „das nicht präsent, sondern abwesend

und unsichtbar ist“ als materielle Verkörperung visuell bzw. wahrnehmbar erscheinen lassen (ebd.) und eine intersituative Bedeutungszusammenhang erzeugen (ebd., S. 842). Notwendig ist dafür, dass die den Dingen eingeschriebene Botschaft „aus der Situation ihrer Genese ablösbar und transportierbar“ ist (ebd.). Auch dann erfolgt die mediale Vermittlung nicht umstandslos. Die Distanz ist durch das Medium selbst im kommunikativen ‚Dazwischen‘ noch erweiterbar, was die Verbindung brüchig machen kann, worin sich das „Doppelgesicht“ einer medialen Vermittlung zeigt (ebd.). Die Bedeutung eines Mediums befindet sich „im Zwischenraum des Sinnaufschubs“, deren Potenzialität nicht festgelegt ist und sich erst im jeweiligen situativen Gebrauch konstituiert (vgl. Rabenstein, 2018a, S. 323). Hier entscheidet und verändert sich auch, „was beide Seiten sind und bedeuten“, die durch das Medium miteinander verbunden sind (ebd., S. 839). Trotz dieser Fragilität wird das Medium als Bote, so Krämer, „zum Bezugspunkt dafür, *wie* wir mit Distanz und Differenz *umgehen*“ (ebd., S. 840; Hervorh. im Orig.).

Die so beschriebene Medialität der Dinge im Gebrauch lässt sich auf die situative Lektüre schriftsprachlicher Erscheinungsformen übertragen, wie sie Heiko Hausendorf, Wolfgang Kesselheim, Hiloko Kato und Martina Breitholz (2017) beschreiben. Die textlinguistische Forschungsgruppe geht ebenfalls davon aus, dass sich Textualität und Textkommunikation erst mit der situativen Lektüre ereignen und bestimmen lassen (Hausendorf et al., 2017). Schriftsprachliche Erscheinungsformen auf diversen flächigen Textträgern können als Mittler zwischen verschiedenen Polen bzw. zwischen schreibender und lesender Person stehen und eine Botschaft über die Distanz hinweg übermitteln, wenngleich das Schreiben und das Lesen nicht aufeinander angewiesen sind (ebd., S. 35). Entscheidend für eine Textlektüre ist hingegen das Merkmal der Lesbarkeit (ebd., S. 45). Im Unterschied zu Krämer bezieht die Forschungsgruppe die räumliche Lokalisierung der schriftsprachlichen Erscheinungsformen als eine Lesbarkeitsquelle in ihre Überlegungen mit ein, die beeinflusst, wie und als was etwas gelesen wird (ebd., S. 94–96). Damit ist im Fall von schriftsprachlichen Erscheinungsformen nicht nur die Materialität des Mediums prägend für das, was medial wie wahrnehmbar wird, sondern auch deren räumliche Platzierung.

Der epistemische Status dessen, was im Gebrauch von Dingen medial wahrnehmbar wird, steht im Fokus dieses Artikels. Das pädagogische Interesse richtet sich dabei erstens auf die Funktion schriftsprachlicher Erscheinungsformen für die unterrichtliche Wissensproduktion. Wie eingangs erläutert, beziehe ich mich dabei auf die Ausführungen Matthias Proskes zum Unterrichtsgedächtnis (Proske, 2009, 2011). Er stützt seine Überlegungen auf die Arbeiten von Aleida und Jan Assmann zum kulturellen Gedächtnis und lokalisiert das soziale Unterrichtsgedächtnis am Übergang zwischen kulturellem und kommunikativem Gedächtnis einer Gesellschaft. Zum einen geht es im Unterricht darum, „kulturell beglaubigtes Wissen“, das z. B. durch Lehrplangremien als Lehrinhalte legitimiert wurde, zur Darstellung zu bringen (Proske, 2009, S. 805). Die Bedeutung dieses Wissens muss zum Zweck der Aneignung kommuni-

kativ neu ausgehandelt werden, was sich mit einer prinzipiellen Offenheit verbindet und das Wissen flüchtig und fragil macht (Proske, 2011, S. 7). Zum anderen sind diese verflüssigten Wissensformen als Bestandteile eines gemeinsamen und wirksamen Unterrichtsgedächtnisses zu stabilisieren, was Proske mit zwei operativen Elementen beschreibt. Neben metakommunikativen Verfahren im Unterrichtsgespräch (Proske, 2011, S. 7) zählt er hierzu das Verschriftlichen, das den verflüssigten Wissensbeständen eine „Verfestigung und Verdauerung“ (ebd., S. 9) als geteilte Wissensfiktion verschaffen soll. Basierend auf diesen Überlegungen Proskes gehe ich davon aus, dass insbesondere der Schriftlichkeit für die unterrichtliche Wissensproduktion eine entscheidende Funktion zukommt. Deswegen frage ich nach dem Erzeugen und dem Gebrauch von schriftsprachlichen Erscheinungsformen, um das thematisierte Unterrichtswissen medial zur Darstellung bringen und es zu verdauern.

Zweitens frage ich nach der qualitativ-rekonstruktiven Erkenntnisproduktion, die sich auf die eben skizzierte unterrichtliche Wissensproduktion bezieht und gehe damit reflexiv auf die eigene Forschungspraxis ein (vgl. Rabenstein, 2018a, S. 341). Beide Schwerpunktsetzungen vereint die Annahme, dass die Materialität der entsprechenden Praktiken die mediale Hervorbringung, Bearbeitung und Verfestigung von Wissen bzw. Erkenntnis bedingt und ermöglicht. Hier zeige ich, wie insbesondere die artifizielle Verflachung zur Profilierung von Erkenntnis beiträgt und die Notwendigkeit räumlich-zeitlicher Anwesenheit von teilhabenden Personen aufhebt.

2 Methodisches und Methodologie: Videographie

Der folgende Absatz widmet sich der Frage, wie sich das situativ Erscheinende erfassen lässt und wie es dabei für die Analyse videographisch zugerichtet wird, was ich in erster Linie auf den Gebrauch von Dingen im Kontext der unterrichtlichen Wissensproduktion beziehe. Da jedoch auch die eigene Forschungspraxis vom Dinggebrauch durchzogen ist, greife ich hier schon den zweiten Schwerpunkt reflexiv auf und beschreibe, wie sich die Materialität meiner Forschungspraktiken in die mediale Hervorbringung, Bearbeitung und Verfestigung von Erkenntnis einschreibt und diese ermöglicht (vgl. Rabenstein, 2018a, S. 341).

2.1 Methodologische Perspektive auf Videographie

Grundsätzlich folge ich der von Jörg Dinkelaker vorgeschlagenen „Akzentverschiebung im Verständnis von Videographie“ (Dinkelaker, 2020, S. 20). Es geht darum, den Begriff der „Video-Graphie“ wörtlich zu nehmen und damit die Forschungsv erfahren zu bezeichnen, „in denen aufgeschrieben, skizziert oder dokumentiert wird (Griechisch: graphein), was in einer Situation gesehen (Lateinisch: videre) werden kann“ (ebd., S. 20).

Ausgehend von einem solchen Verständnis kann eine teilnehmende Beobachtung (z. B. Breidenstein, 2012) ebenfalls als ein videographisches Datenerhebungsverfahren verstanden werden, wenn dabei das multimodal Erfahrene in Auszügen

als schriftsprachliche (Notizen) und graphische Folgen (Skizzen) durch die beobachtende Person auf einem Blatt Papier festgehalten wird. Die so entstehenden Feldnotizen fungieren im weiteren Forschungsprozess als zentrale Bezugspunkte: Sie vermitteln dem/der Forschenden die eigenen Felderfahrung und dienen als Gedächtnisstütze für die Anfertigung eines Beobachtungsprotokolls. In beiden Fällen wird das erfahrene Unterrichtsgeschehen in schriftsprachliche und graphische Zeichenfolgen übersetzt, das Blatt Papier tritt in seiner Materialität hinter das Dargestellte zurück und transfiguriert es zugleich. Die Medialität beider Dokumente zeigt sich in deren Gebrauch, da sie das Beobachtete – insbesondere im Fall des ausformulierten Beobachtungsprotokolls – „explizit und manifest“ (Krämer, 2019, S. 844) machen, als Mittler die Unterrichtssituation und die Forschungssituationen miteinander verbinden (Krämer, 2004, S. 25) und eine methodisch abgesicherte Analyse, die sich z. B. auch in Interpretationswerkstätten ereignen kann, ermöglichen.

Ähnliches trifft auf video-graphische Verfahren zu, in denen die Fixierung des Erfahrenen nicht durch Stift und Papier erfolgt, sondern es zu einer Aufzeichnung durch technische Apparaturen – wie einer Videokamera und Mikrofonen – kommt, wodurch eine audio-visuelle Zeichenfolge entsteht. Schon während der Aufnahme transfiguriert sich das, was situativ als „Unterricht“ wahrnehmbar wird, durch die Materialität der technischen Apparatur (Krämer, 2019, S. 844). Eine Videokamera erweitert als „Visualisierungstechnologie“ die Möglichkeiten des Forscher*innenblicks (Haraway, 1995, S. 81), indem sie z. B. sonst Nicht-Erkennbares erblicken lässt oder ohnehin Sichtbares heranholt und vergrößert. Zusätzlich lässt sich mit der Kamera im Gegensatz zum menschlichen Auge das Sichtbarwerdende festhalten und abspeichern. Dennoch transfiguriert die technische Apparatur auch das, als was das mehrperspektivische und multimodale Unterrichtsgeschehen erfassbar wird. Es materialisieren und manifestieren sich umfangreiche akustisch-visuelle Zeichenfolgen, die den Unterricht vom Standpunkt eines situativen Gefüges, bestehend aus einer Videokamera und einer sie bedienenden Person, wiedergeben. Das multimodale Geschehen wird auf einen hör- und sichtbaren Prozess reduziert, der Ton für Ton, Bild für Bild auf einem Display wieder wahrnehmbar werden kann. Hierin zeigt sich zusätzlich die bereits beschriebene „räumliche Verflachung“ (Krämer, 2019, S. 836). Dass, was sich im Rücken der beobachtenden Person in der Unterrichtssituation „unsichtbar und damit auch unkontrollierbar“ ereignet bzw. für diese nicht wahrnehmbar ist (ebd., S. 837), wird ausgeblendet. Stattdessen bietet die Fläche dem Forscher oder der Forscherin einen scheinbar alles umfassenden, distanzierten Blick auf das Unterrichtsgeschehen (ebd.), was an den von Donna Haraway beschriebenen „göttlichen Trick“ erinnert, mit dem eine körperlose, allumfassende Ansicht suggeriert wird (Haraway, 1995, S. 82).

2.2 Methodisches Vorgehen

Grundlegend für diesen Artikel sind fünf Unterrichtsstunden im Fach „Deutsch“ der Sekundarstufe, die jeweils mit zwei Videokameras aufgezeichnet wurden¹. Eine festpositionierte Kamera war frontal auf die Lernenden gerichtet. Eine zweite Videokamera folgte der Lehrperson, deren Sprechakte zusätzlich über ein Ansteckmikrophon aufgezeichnet wurden. In der Beschreibung dieses spezifischen Gefüges wird nicht nur der Gebrauch der technischen Apparaturen in der Datengewinnung deutlich. Es zeigt auch auf, wie sich die anfänglichen Annahmen der Forschenden z. B. zu Sprechanteilen oder zur räumlichen Mobilität der beteiligten Personen in die Aufzeichnung selbst einschreiben und diese bedingen (vgl. Leicht, 2021, S. 111–113).

Als Kameraaufzeichnung wird das audio-visuelle Unterrichtsgeschehen nicht nur einmalig wahrnehmbar, sondern ermöglicht ein mehrfaches Hinsehen und Hinhören (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 31–32). Darüber hinaus entfaltet sich am Bildschirm die „kreative Kraft des zweidimensionalen Formats“ als Grundvoraussetzung weiterer Forschungspraktiken (Krämer, 2019, S. 836–837). Hier kann das videographierte Unterrichtsgeschehen im „Wechselspiel von Hand und Auge“ sowie technischer Apparatur (z. B. des Computers) „verändert und neu konfiguriert“ werden (ebd., S. 836). Verschiedene Kameraaufnahmen lassen sich – im Sinne der Datenaufbereitung – auseinandertrennen und neu zu einem ggf. umfassenderen Unterrichtsvideo zusammenfügen. Die visuellen und akustischen Aufzeichnungen der fünf Unterrichtsstunden unterliefen einer solchen Bearbeitung und wurden in eine Videodatei je Unterrichtsstunde integriert.

Auch wenn schon vor der Datenanalyse im engeren Sinne Selektionen mit der Datenerhebung und Datenaufbereitung vorgenommen werden, ermöglicht die spezifische Materialität der Unterrichtsvideos eine Verlagerung von notwendigen weiteren Selektionsentscheidungen in den Analyseprozess. Im Sinne einer reversiblen Selektivität (Dinkelaker, 2018) lässt sich die Auswahl einzelner „doings and sayings“ aus dem videographierten Geschehen fortlaufend mit dem Forschungsinteresse abstimmen und somit intersubjektiv nachvollziehbar begründen. Mit dem ersten Untersuchungsschritt – der Segmentanalyse (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 52) – ging es darum, den Gesamtverlauf des Unterrichtsvideos zunächst anhand der räumlichen (An)Ordnung (Löw, 2001, S. 166) und des geteilten Aufmerksamkeitsfokus (Dinkelaker, 2010) zu unterteilen. Nach einer weiteren Feinsegmentierungen anhand der räumlichen Positionierung der beteiligten Personen konnten Szenen identifiziert werden, in denen ein spezifischer Lehrinhalt – das Drama „Faust“ von J. W. v. Goethe (Goethe, o. J.) – wahrnehmbar erschien und verhandelbar wurde (Leicht, 2021, S. 120–121). Mit der Frage nach dem epistemischen Status schriftsprachlicher Erscheinungsformen im Kontext der unterrichtlichen Wissensproduktion greife ich

1 Damit beziehe ich mich hier insgesamt auf das Datenmaterial meiner Dissertation, anhand dessen ich zeigen konnte, wie ein Unterrichtsthema entsteht, und in der ich die Praktiken des Thematisierens rekonstruiert habe (Leicht, 2021).

hier auf solche Szenen aus den Unterrichtsvideos zurück, in denen schriftsprachliche Erscheinungsformen öffentlich an der Tafel zu lesen waren oder von den Lernenden in ihre Hefte notiert wurden. Diesen Szenen unterzog ich, entsprechend der eben genannten Forschungsfrage, einen zweiten Untersuchungsschritt, eine Sequenzanalyse (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 52).

3 Tafel und Hefte in der unterrichtlichen Wissensproduktion

Damit etwas im Unterricht kommunikativ verhandelt und als gemeinsam geteiltes Wissen verfestigt werden kann, muss es zunächst für die Beteiligten öffentlich, d. h. allgemein wahrnehmbar, werden. Entscheidend für die Frage, ob schriftsprachliche Erscheinungsformen für alle lesbar erscheinen, ist auch die Platzierung ihrer Textträger bzw. die räumliche (An)Ordnung im Allgemeinen. In den analysierten Unterrichtsvideos sind die an Tischen positionierten Lernenden auf eine Tafel hin ausgerichtet, wodurch hierauf befindende schriftsprachliche Erscheinungsformen für alle lesbar sind (vgl. Röhl, 2015b, S. 171)². Zusätzlich liegen vor jedem Schüler und jeder Schülerin u. a. ein Schnellhefter oder ein Heft³, in den bzw. in das sie im Vollzug der Unterrichtspraktiken etwas schreiben. Mit diesen beiden Textträgern – Tafel und Heft – verbinden sich durch ihre differente räumliche Platzierung andere Arten der Öffentlichkeit, was sich mit verschiedenen Funktionen für die unterrichtliche Wissensproduktion verbindet. Dies erläutere ich beispielhaft am Unterrichtsvideo V58, ziehe vereinzelt Szenen anderer Videos hinzu und folge insgesamt dem ähnlichen sequentiellen Verlauf der Unterrichtsstunden.

3.1 Tafel – Ein Überblick über das Unterrichtsthema

Schriftsprachliche Themenhinweise auf der Tafel

Noch vor dem Beginn der eigentlichen Unterrichtsstunde sind auf der Tafel schriftsprachliche Erscheinungsformen und graphische Elemente zu sehen (vgl. Abb. 1). Durch ihre Größe und räumliche Positionierung fallen sie den Lernenden ins Auge und können von diesen, setzt man die Fähigkeit des Lesens voraus, nicht nicht gelesen werden (Hausendorf et al., 2017, S. 46).

Die schriftsprachlichen Erscheinungsformen sind auf drei sichtbaren Tafelflächen angeordnet, von denen die ersten zwei auf den Lehrinhalt „Faust“ verweisen. Die Überschrift auf der ersten Fläche, dem linken Tafelflügel, kann als ein „Themen-einführungshinweis“ (Hausendorf & Kesselheim, 2008, S. 105) gelten, der im Lesen einen magischen Ort („Hexenküche“) entwirft und übernatürliche Speisen erwarten lässt. Dies bestätigt sich mit den folgenden Zitaten, die einem Zauber-

2 Dies ist als eine Unterstellung des Feldes zu verstehen, die sich im Fortgang der Unterrichtsstunde zeigt und sich während dieser als produktiv erweist. Ob und was genau von den einzelnen Lernenden gelesen wird, muss offenbleiben.

3 In den folgenden Ausführungen konzentriere ich mich auf die Schüler*innenhefte, da sich Schnellhefter und Hefte in ihrer materiellen Gestalt stark ähneln.

spiegel als wörtliche Rede in den Mund gelegt werden. Ein eingenommener Trank mache, so der Spiegel, später aus jeder betrachteten Frau eine unübertreffliche Schönheit. An wen sich diese Prophezeiung richtet, legt die folgende Frage nahe („Was passiert mit Faust?“), die jedoch ohne schriftsprachliche Antwort bleibt.

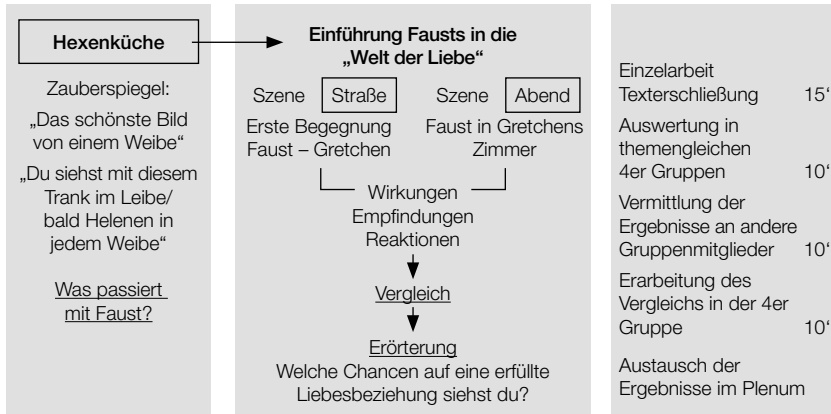


Abb. 1: Tafelbild 1 (V58)

Auf der größten, zweiten Tafelfläche fällt durch ihre Position und Markierung als erstes die Überschrift „Einführung Fausts in die ‚Welt der Liebe‘“ ins Auge, die Bezüge zum Text auf dem linken Tafelflügel aufweist. Zum einen wiederholt sich der Name „Faust“, was als eine „thematische Verknüpfung“ (Hausendorf & Kesselheim, 2008, S. 64) zur ersten Tafelfläche verstanden werden kann. Zum anderen inszeniert der Pfeil links neben der Überschrift das mittlere Tafelbild als eine Folge der Ereignisse in der Hexenküche. Der Anblick einer geschönten Frau, der Faust prophezeit wurde, entwickelt sich weiter zu einer „Liebe“. Sowohl auf dem linken Tafelflügel als auch im mittleren Tafelfeld wird Faust dabei als jemand dargestellt, dem passiv etwas widerfährt. Die Schönheit, die Faust im Anblick der Frau empfindet, ist die Folge eines magischen Tranks und auch seine Einweisung in die Sphären der Liebe scheint durch eine höhere Macht bewirkt zu werden. Die Prophezeiung aus der Hexenküche findet ihre Bestätigung unterhalb der Überschrift, wo die angekündigte Frau mit dem Namen „Gretchen“ personalisiert und ein erstes Zusammentreffen mit dem Hinweis auf die „Szene Straße“ verortet wird. Zusätzlich verweist die „Szene Abend“ auf die Lokalität einer weiteren Begegnung in „Gretchens Zimmer“. Beide Szenen heben sich graphisch durch einen Kasten von dem Übrigen ab, was sie mit der „Hexenküche“ auf dem linken Tafelflügel verbindet und diese in eine Reihe von verschiedenen Etappen stellt, die die Einführung Fausts in „die Welt der Liebe“ kennzeichnen. Auf dem mittleren Tafelfeld sind beide Szenen durch eine

Linie miteinander verbunden, die vertikal über die Wortgruppe „Wirkungen, Empfindungen, Reaktionen“ auf einen „Vergleich“ verweist und in eine „Erörterung“ mit einer Frage mündet. Diese richtet sich direkt an die lesende Person: „Welche Chancen auf eine erfüllte Liebesbeziehung siehst du?“

Insgesamt bieten die beiden beschriebenen Tafelflächen – wie sich mit dem Beginn der Unterrichtsstunde bestätigt – einen öffentlichen Überblick über das, was bereits thematisiert wurde und im Folgenden zu thematisieren ist. Erstens stellen die schriftsprachlichen Erscheinungsformen an der Tafel dar, was als bekanntes Wissen aller Unterrichtsbeteiligten vorausgesetzt wird, da Erklärungen oder Ausführungen zu den Namen oder den Szenenorten fehlen. Zweitens deuten die schriftsprachlichen Erscheinungsformen an der Tafel die Entwicklung einer Figur (Faust) bzw. das Entstehen einer fragwürdigen Liebesbeziehung an, was spezifische Erwartungen erzeugt. Drittens fordern beide Fragen, die auf dem linken Tafelflügel und die am unteren Ende des mittleren Tafelabschnitts stehen, eine Antwort ein, die noch nicht gegeben wurde. Die Tafelflächen unter diesen Fragen sind leer. Auch die vertikalen Flächen direkt unter den Szenen im mittleren Feld der Tafel sind unbeschrieben. Somit inszeniert der Tafeltext einen Zusammenhang zwischen bereits vorhandenen Wissensbeständen und dem, was mit den Praktiken des Thematisierens in spezifischer Weise noch hervorbringen ist. Die schriftsprachlichen Erscheinungsformen auf der Tafel treten zu Beginn der Unterrichtsstunde als öffentliche Mittler zwischen dem bekannten und dem zu erarbeitenden Wissen auf.

Zurückblicken: Vorhandenes Unterrichtswissen verflüssigen

Die thematische Erwartung, die der öffentliche Tafeltext bereits erzeugt, wird durch die Lehrperson nach und nach verflüssigt (Krämer, 2019, S. 839), indem sie sich vor den linken Tafelflügel stellt, mit einer Geste auf das Geschriebene verweist und ein gemeinsames Zurückblicken initiiert (vgl. Leicht, 2021, S. 279–286, vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Zurückblicken (V58)

L: Wir haben den Faust das letzte Mal erlebt in dieser grellen Welt der Hexenküche (schiebt Tafel hoch). Was ist mit ihm passiert, in Mephistos Reich? (nickt der sich meldenden Jessica zu)

Die aufgerufene Schülerin antwortet und beschreibt eine „Verjüngung“ sowie die „sexuelle Lust“ des Fausts, die in der besagten Szene ihren Ursprung findet und in eine „freie Lust“ übergeht. Die Lehrerin dreht sich währenddessen zur Tafel um und reduziert das Gesagte auf die Wörter „Verjüngung“, „sinnliche Lust“ und „sexuelle Begierde erwachen“, die sie auf der leeren Fläche unterhalb der Überschrift schriftsprachlich festhält (vgl. Röhl, 2015b, S. 171, vgl. Abb. 3).

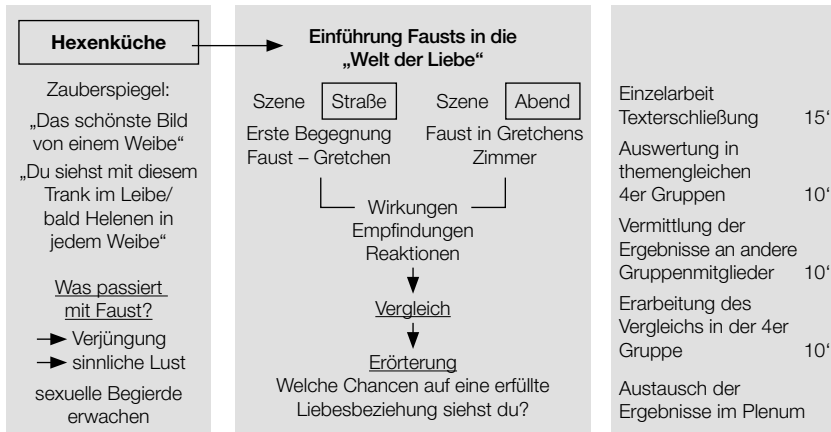


Abb. 3: Tafelbild 2

Zusammen mit dem sich anschließenden Kommentar der Lehrerin füllt sich so die erste bisher nicht beschriebene Fläche auf der Tafel. Damit verfestigt sich die Wissensfiktion einer vergangenen Unterrichtsstunde. Metakommunikativ werden die Ereignisse in der Hexenküche wiederholt, als bedeutsam bestätigt und als relevant für das gegenwärtige Thematisieren markiert (Proske, 2009, S. 806). Mit den Wortgruppen auf der linken Tafelfläche materialisiert sich diese Wissensfiktion zusätzlich und begegnet der hier zu findenden Frage. Allerdings wird die Antwort nur stark eingeschränkt erzeugt (vgl. ebd.) und bleibt z. B. durch die Differenz zwischen der Äußerung Jessicas und der Notiz an der Tafel unterbestimmt. Dennoch reicht die „Illusion einer Eindeutigkeit“ (Leicht, 2021, S. 143) für die öffentliche Wiederaufnahme der unterrichtlichen Wissensproduktion aus. Es entsteht ein zeitlich überdauernder, für alle sichtbarer Ausgangspunkt für das gegenwärtige Thematisieren, der den Eindruck einer sich anbahnenden und fragwürdigen Liebesbeziehung verstärkt. Mit diesem Zurückblicken auf ein vergangenes Unterrichtsthema verbindet sich im Anschluss ein Vorausblicken (Leicht, 2021, S. 286–293), mit dem die Lehrperson analog zu den schriftsprachlichen Erscheinungsformen an der Tafel das zu Thematisierende entwirft und entsprechende Erwartungen erzeugt. Schließlich mündet das weitere Thematisieren in einer Zergliederung der zu erarbeitenden

Thementransformation (Leicht, 2021, S. 300–335). Die Lernenden werden in Gruppen eingeteilt und u. a. mit dem Vergleich der bereits benannten Dramenszenen „Straße“ und „Abend“ beauftragt.

3.2 Hefte – Individuelle Einblicke gewähren

Die räumliche (An)Ordnung verändert sich mit der Gruppenarbeit grundlegend und die Tafel mit ihren schriftsprachlichen Erscheinungsformen tritt in den Hintergrund des räumlichen Arrangements (vgl. Leicht, 2021, S. 120). Vor den Lernenden, die zu dritt oder zu viert um einen Tisch herumsitzen, liegen ihre Hefte. Sie bestehen jeweils aus einem mehr oder weniger festen Verbund aus beschriebenen oder zu beschreibenden Flächen und treten nun in den Vordergrund des Geschehens.

Die Schülerinnen und Schüler beugen sich über ihre Unterlagen und fertigen Notizen auf den vor ihnen liegenden Papierseiten an (vgl. Abb. 4). Die entstehenden schriftsprachlichen Erscheinungsformen sind nur für die jeweiligen Lernenden einsehbar und bleiben – im Gegensatz zur Tafel – sowohl der Beobachterin des Videos als auch den anderen Unterrichtsbeteiligten verborgen. Man kann nur die individuellen Schreibbewegungen sehen, die situativ zum Nachweis für das den Vorgaben der Lehrperson entsprechende Arbeiten werden. Der Szenenvergleich soll nicht nur mündlich erfolgen, sondern die jeweiligen „Wirkungen, Empfindungen [und] Reaktionen“ sind schriftlich festzuhalten. Begründet wird dies mit der Notwendigkeit eines materiellen Fortbestands der Ergebnisse, wobei der Zweck an dieser Stelle offenbleibt (z. B. Lehrperson: „(...) die anderen müssten sich das aber mitnotieren. Wenn ihr das nur so erzählt bekommt, nur mündlich, dann wird das dauerhaft nicht reichen“). Die Hefte können in diesem Zusammenhang also erstens als „individuelle Arbeitsflächen“ (Schmidt & Leicht, 2021, S. 6) gelten.



Abb. 4: Kontrollgang und Einschreibungen in die Hefte (V58)

Während der Gruppenarbeit ändert sich die räumliche Positionierung der Lehrperson fortlaufend. Sie unternimmt „Kontrollg[ä]ng[e]“ (Leicht, 2021, S. 344; vgl. Abb. 4), blickt umher und ordnet sich zeitlich begrenzt einzelnen Gruppen zu. In diesen Szenen treten die Hefte zweitens als „Präsentationsflächen“ (Schmidt & Leicht, 2021, S. 8) hervor. Durch ihre jeweilige räumliche Positionierung kann

die Lehrerin die schriftsprachlichen Erscheinungsformen in den Heften der Lernenden einsehen, die ihr einen Überblick über das materialisierte Vorankommen der Lernenden bieten und das bis zu diesem Moment transformierte Teilthema tritt für sie wahrnehmbar hervor. Dadurch werden das individuelle Thematisieren und der Arbeitsprozess der Gruppe für die Lehrerin kontrollierbar und korrigierbar. Es lässt sich beobachten, wie die Lehrperson sich zeigend auf einzelne Absätze bezieht, diese kommentiert und somit eine entsprechende Überarbeitung initiiert (z. B. V07a „Guck mal, ihr müsst hier auf so was wie Stilmittel achten, ne? Den Vers haste hier – und hier – (zeigt jeweils darauf)“, vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Lehrperson kontrolliert und korrigiert (V07a)

Schließlich bieten die Einblicke in die Heftseiten eine Orientierung für den weiteren Unterrichtsprozess und begründet klassenöffentliche Setzungen, mit denen die Lehrpersonen die Arbeitsphasen beenden (z. B. V58 „Ich sehe die meisten sind fertig (...), dann gehen wir jetzt über in diese letzte Phase“).

Die Hefte treten drittens in der Position „*individuelle[r] Sicherungssysteme*“ (Kalt-hoff, 1997, S. 100) hervor. Was hier notiert wird, geht als zeitlich überdauernde Vergegenständlichung des Unterrichtsthemas in den Besitz eines Schülers oder einer Schülerin über (z. B. V58 Lehrperson: „Und ihr anderen müsstest aber irgendwie mitnotieren (...), denn sonst habt ihr das in dem Sinne dann für euch selber gar nicht“). Hefte als ein Verbund „mobile[r] Flächen“ (Krämer, 2019, S. 837) sind im Gegensatz zur Tafel nicht an einen Ort gebunden. Das, was in ihnen geschrieben steht, kann nicht nur zu späteren Zeitpunkten innerhalb des Unterrichts gelesen werden, wie z. B. in späteren Gruppenarbeitsphasen (z. B. V58). Stattdessen ist eine (erneute) Lektüre auch außerhalb des Unterrichts denkbar, z. B. während des Hausaufgabenmachens oder bei der häuslichen Vorbereitung auf einen Leistungstest (vgl. Schmidt & Leicht, 2021, S. 10–11). Das, was hier geschrieben steht, beansprucht eine Öffentlichkeit (Leicht, 2021, S. 85–86). Mit den schriftsprachlichen Erscheinungsformen verbindet sich die Annahme, es könne so oder so ähnlich zu späteren Zeiten, für andere Lesende oder an anderen Orten das vermitteln, was im Unterricht thematisiert wurde und somit weitere Gebrauchspraktiken nach sich ziehen.

3.3 Tafel – Das Unterrichtswissen verfestigen

Der Anspruch, dass etwas mit der Lektüre der schriftsprachlichen Erscheinungsformen in den Hefen wieder wahrnehmbar werden kann, zeigt sich bereits in den analysierten Unterrichtsvideos. In der frontalen Situation, die sich der Gruppenarbeitsphase anschließt, tragen die Gruppen auf Initiative der Lehrperson ihre Ergebnisse verbalsprachlich vor. Sie vergleichen die „Wirkungen [und] Empfindungen“, die die erste Begegnung mit Gretchen auf Faust hatte bzw. die in ihm ausgelöst wurden, mit denen, die Gretchens Zimmer auf ihn hatte. Dabei blicken die Lernenden in ihre Hefte und lesen teilweise das Geschriebene stichpunktartig vor. Währenddessen tritt die Lehrerin an die mittlere Tafelfläche heran und verschriftlicht nach und nach einzelne Wortgruppen vor den Augen aller (vgl. Abb. 6).

Die Äußerungen der Lernenden werden dabei nicht ohne weiteres übernommen. Es folgt eine komplexe Aushandlung, bei der z. B. einzelne Begriffe einander gegenübergestellt und abgewogen sowie Nachfragen beantwortet werden (z. B. „Was muss ich mir darunter vorstellen?“). Auch wischt die Lehrerin einzelne Varianten wieder weg (vgl. Abb. 6) und ersetzt sie durch andere, mündlich vorgeschlagene Wörter. Auf diese Weise verdichten sich die einzelnen erarbeiteten Teilthemen für alle wahrnehmbar metakommunikativ und schriftsprachlich zu einem umfassenden Unterrichtsthema. Die leeren Flächen auf der Tafel füllen sich, bis schließlich das Unterrichtsthema in einer vollständigen Gestalt, eindeutig objektiviert und medial repräsentiert allen Unterrichtsbeteiligten sichtbar vor Augen steht. Zusätzlich lässt sich in diesem Unterrichtsvideo beobachten, wie einzelne Schüler*innen die Notizen an der Tafel abschreiben und somit das Unterrichtswissen in ihre Sicherungssysteme überführen (vgl. Abb. 6).



Abb. 6: Lücken schriftlich füllen und einzelnes wegwischen

In anderen Unterrichtsvideos kündigt die Lehrperson an, das fertige Tafelbild kopieren und in der kommenden Unterrichtsstunde an die Lernenden austeilten zu wollen (vgl. V65), wodurch hier ebenfalls ein Übergang des verschriftlichten Unterrichtsthema in die individuellen Sicherungssysteme zu erwarten ist.

4 Fazit: Vergegenständlichung von Wissen

Anhand des Unterrichtsvideos V58 konnte gezeigt werden, dass der Tafel und den Heften der Lernenden unterschiedliche Funktionen für die unterrichtliche Wissensproduktion zukommen. Das abschließende Kapitel fasst diese zusammen und reflektiert zusätzlich die Forschungspraktiken, mit denen diese Erkenntnisse in ein mediales, schriftsprachlich-bildliches Gefüge überführt werden konnten. Auch hier geht es mir darum, die mediale Funktion schriftsprachlicher Erscheinungsformen für den Erkenntnisgewinn zu skizzieren und eine Parallele zur unterrichtlichen Wissensproduktion aufzuzeigen.

Im Unterricht präsentieren schriftsprachliche Erscheinungsformen an der räumlich fixierten Tafel eine öffentliche Übersicht über das Unterrichtswissen, das im Unterrichtsprozess zwischen Verflüssigung und Verfestigung bzw. zwischen Lektüre und Verschriftlichung mändert. Beide schriftbezogenen Situationen werden öffentlich miteinander verschränkt, wodurch sich das Unterrichtswissen fortlaufend transformiert und in seiner Vergegenständlichung auf etwas bestimmtes festlegt. Dieses kann als gemeinsame Wissensfiktion (Proseke, 2009, S. 807) gelten, was der Tafel den Status eines kollektiven Wissensspeichers (Röhl, 2015a, S. 247) zuordnet. Die Einschreibungen in den Heften der Schüler*innen gelten als „transportable Version des klassenkollektiven Wissens“ (Röhl, 2015b, S. 172), was insbesondere das Abschreiben von der Tafel betrifft. Allerdings dokumentiert sich hier nicht nur das gemeinsame Unterrichtswissen, da sich in den Heften als individuelle Arbeitsflächen auch immer ein anderer Anteil abspeichert, der in der Lektüre als ein eigener gelesen wird. Damit entspricht die Materialisierung hier einem gemeinsam Unterrichtswissen, das gleichzeitig in sich different ist. Als mobiler Verbund von Flächen im Besitz der Lernenden ermöglicht das Heft auch eine zeitlich distanzierte Lektüre sowie spätere Gebrauchspraktiken, die das Unterrichtswissen wieder verflüssigen können.

Damit die mit *Forschungspraktiken* gewonnene Erkenntnis veröffentlicht werden kann, unterlaufen die Ergebnisse einer Transfiguration sowie einer artifiziellen Verflachung. In der Vorbereitung der Publikation kommt es zur Auswahl und Aufbereitung von einzelnen Daten. So wurden z.B. einzelne Bilder aus der visuellen Bilderfolge gelöst, die Gesichter der abgebildeten Personen anonymisiert und verbalsprachliche Äußerungen transkribiert und ausgewählt. Im Prozess des Schreibens werden diese Daten auf einer Fläche mit entsprechenden Interpretationen angeordnet und in ein „relationales Gefüge“ (vgl. Hoppe & Lemke, 2021,

S. 162) überführt, um im Sinne einer „textuellen Performanz“ (Strübing et al., 2018, S. 93) eine spezifische Erkenntnis übersichtlich darzustellen. Spätestens mit der Veröffentlichung des Artikels erscheint das verfestigte Gefüge losgelöst von der Autorin und wird als „mobile[.] Fläche[.]“ (Krämer, 2019, S. 837) im Verbund eines Sammelbandes lesbar für andere. Der Artikel erzeugt als medialer Mittler eine Distanz und unterscheidet die Situation des Schreibens deutlich von den Lektüresituationen. Gleichzeitig stiftet die Publikation soziale Relationen zwischen den mit der Lektüre zu rekonstruierenden Positionen, kann diese jedoch auch in „diabolische[r] Entgleisung“ (Krämer, 2019, S. 842) stören oder irritieren. Trotz dieser Unsicherheit ermöglicht der Artikel als Vergegenständlichung wissenschaftlicher Erkenntnis eine zeitlich von dem Schreiben distanzierte Bedeutungsaushandlung (vgl. Breuer et al., 2014, S. 263).

In diesem Punkt zeigen sich deutliche Parallelen zwischen der unterrichtlichen Wissensproduktion und der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion. Beides verfestigt und objektiviert sich schriftsprachlich und bietet sich übersichtlich auf Flächen dar. Allerdings wird die Wissensproduktion im untersuchten Unterricht allgemein wahrnehmbar inszeniert und in den vorab beschriebenen Sequenzen als gemeinsames Werk an der Tafel verschriftlicht. Der Anteil des/der Einzelnen am Gemeinsamen verfestigt sich hingegen in den begrenzt einsehbaren Heften. Sowohl im Unterricht als auch in der Forschung machen mediale Texterzeugnisse das Wissen bzw. die Erkenntnis auch zu anderen Zeiten, an anderen Orten lesbar und ermöglichen weitere Bedeutungsaushandlungen.

Literatur

- Arendt, H. (2019). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper Verlag.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisch beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Springer VS.
- Breuer, F.; Deppermann, A.; Kuckartz, U.; Mey, G.; Mruck, K. & Reichertz, J. (2014). All is data – Qualitative Forschung und ihre Daten. Eine Diskussion unter Beteiligung von Franz Breuer, Arnulf Deppermann, Udo Kuckartz, Günter Mey, Katja Mruck und Jo Reichertz. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 261–290). Springer.
- Dinkelaker, J. (2010). Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 377–392.
- Dinkelaker, J. (2018). Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 141–158). Springer VS.
- Dinkelaker, J. (2020). Potentiale der Theorieentwicklung durch erziehungswissenschaftliche Videographie. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 18–36). Beltz Juventa.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Springer VS.
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In C. Hammer & I. Stiefel (Hrsg.), *Donna Haraway. Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73–97). Campus.

- Hausendorf, H. & Kesselheim, W. (2008). *Textlinguistik fürs Examen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hausendorf, H.; Kesselheim, W.; Kato, H. & Breitholz, M. (2017). *Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. de Gruyter.
- Hoppe, K. & Lemke, T. (2021). *Neue Materialismen. Zur Einführung*. Junius.
- Kalthoff, H.; Cress, T. & Röhl, T. (2016). Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 11–41). Wilhelm Fink.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Campus-Verlag.
- Krämer, S. (2004). Was haben „Performativität“ und „Medialität“ miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der „Ästhetisierung“ gründende Konzeption des Performativen. In S. Krämer (Hrsg.), *Performativität und Medialität* (S. 13–32), Wilhelm Fink.
- Krämer, S. (2019). Epistemologie der Medialität. Eine medienphilosophische Reflexion. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 67(5), 833–850. <https://doi.org/10.1515/dzph-2019-0061>
- Leicht, J. (2021). *Das Entstehen eines Unterrichtsthemas. Multimodale Praktiken des Thematisierens im geteilten und zergliederten Aufmerksamkeitsfokus*. Springer.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Proske, M. (2009). Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 796–814.
- Proske, M. (2011). *Schulunterricht und die Kommunikation von Wissen: Zwischen Wissensfixierung und Wissensfiktionen*. <https://themen.iablis.de/2011/proske11.html>
- Rabenstein, K. (2018a). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2018b). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervoorren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 15–36). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xnfwg.4>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken, *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Röhl, T. (2015a). Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichts. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 235–259). Velbrück Wiss.
- Röhl, T. (2015b). Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(3), 162–179.
- Schmidt, R. & Leicht, J. (2021). Das Schüler*innenheft im Rechtschreibunterricht. Literale Praktiken ordnungsgemäß hervorbringen. *Leseforum.ch* (2), 1–15.
- Schmidt, R. & Volbers, J. (2011). Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), 24–41.
- Strübing, J.; Hirschauer, S.; Ayaß, R.; Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100.
- von Goethe, Johann Wolfgang (o. J.). *Faust. Erster Teil*. Hamburger Lesehefte.

Autorin

Johanna Leicht, Dr. phil., wissenschaftliche Koordinatorin des DFG Graduiertenkollegs „Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht“ (INTERFACH) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Multimodalität pädagogischer Praktiken, Relationale Wissensproduktion und -transformation, Raum und Materialität, Erziehungswissenschaftliche Videographie.