

Kuttner, Claudia

Fotografien als Zugang zu medialen Praktiken im Unterricht. Eine Exploration

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. 84-100



Quellenangabe/ Reference:

Kuttner, Claudia: Fotografien als Zugang zu medialen Praktiken im Unterricht. Eine Exploration - 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. 84-100 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270011 - DOI: 10.25656/01:27001; 10.35468/6020-06

<https://doi.org/10.25656/01:27001>

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

Claudia Kuttner

Fotografien als Zugang zu medialen Praktiken im Unterricht – Eine Exploration

Im Beitrag wird ein methodischer Zugang vorgestellt und reflektiert, der geeignet zu sein scheint, Feldteilnehmende stärker am Forschungsprozess partizipieren zu lassen und zugleich neue Perspektiven hinsichtlich medialer Praktiken im Unterricht zu eröffnen. Die Idee für den methodischen Zugang wurde nach Abschluss eines praxistheoretischen Forschungsprojektes erprobt und befindet sich noch in der Phase der Exploration. Im Beitrag werden der Hintergrund des Zugangs sowie die methodische Anlage der Exploration dargestellt, Einblicke in das erhobene Material gegeben und daran Potentiale für weiterführende Forschungsarbeiten aufgezeigt.

Keywords: Praxistheorie – mediale Praktiken – implizites Wissen – Schüler*innenperspektive – Bildanalyse

1 Rückblick: Anlass der Exploration

Es scheint mir angebracht, diesen Beitrag mit einem Bild einzuführen. Dieses ist vor einigen Jahren im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung entstanden und konnte in diversen zumindest ähnlich anmutenden Anordnungen auch an anderen Schulen in unterschiedlichen außer-/unterrichtlichen Kontexten eingefangen werden. Bevor Sie weiterlesen, möchte ich Sie bitten, sich dieses Foto genau anzuschauen. *Was sehen Sie darauf?*



Abb. 1: Fotografie, die im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung entstanden ist (verlinkt über den bestehenden QR-Code¹ steht das Bild für eine detaillierte Betrachtung in Farbe und zur Vergrößerung auch online zur Verfügung).

Zu sehen ist eine Person, die an einem (dreieckig geformten) Tisch sitzt, der wiederum an eine weiße Wand und seitlich an einen weiteren Tisch anschließt. Am rechten Bildrand sind gerade so noch ein auf dem Boden stehender Rucksack sowie ein auf dem Tisch liegendes Stifte-Etui sichtbar; letzteres kommt dem Rucksack-Design auffällig nah. Auf dem Nachbartisch platziert komplettieren ein zweites im Vergleich kleineres Schreibmäppchen, ein aufgeschlagenes bedrucktes Heft und ein schwarzes ‚Ding‘, womöglich ein Smartphone, die Kulisse. Als zentrales Motiv dieser Szenerie erscheint qua gewählter Perspektive Dreierlei: die bereits erwähnte sitzende Person, ein Tablet, das von dieser mit mindestens einer Hand umfasst wird, sowie – hinter dem Tablet aufgerichtet – ein aufgeschlagener Ordner, der zahlreiche gelochte Blätter bündelt. Auf dem Display des Tablets deutet sich die Szene aus einem Trickfilm an; bei genauer Betrachtung lässt sich eine Tierfigur ausmachen, deren Silhouette sich auch auf dem im Ordner geöffneten Dokument erahnen lässt. Neben einer weiteren gezeichneten Figur formen oben auf dieser sichtbaren Papierseite einige im Verhältnis größere Buchstaben die beiden Wörter „Hakuna Matata“;

¹ https://www.claudia-kuttner.de/medialepraktiken_exploration

die darunter folgenden Textzeilen entziehen sich zwar der Lesbarkeit, werden aber immerhin als teilweise gelb markiert beschreibbar.

Eben diese Beobachtungssituation ist Ausgangspunkt der hier zu entfaltenden Exploration. Was diese motivierte, möchte ich im Folgenden zunächst darlegen (Kap. 2), bevor ich mich anschließend den method(olog)ischen Überlegungen und ersten Erkenntnissen der daraus erwachsenen Exploration widme (Kap. 3).

2 Herausforderungen praxistheoretisch orientierter ethnografischer Beobachtungen

Das Einfangen von Szenen wie der vorgestellten konfrontiert ethnografisch Forschende im Rahmen teilnehmender Beobachtungen (mindestens) mit zwei Herausforderungen:

(1) Eine erste Schwierigkeit besteht darin, die oben formulierte Frage des *Sehens* nicht mit der eines *Erkennens* zu verwechseln; nicht Bekanntes, Naheliegendes, Einleuchtendes zu *interpretieren*, sondern die beteiligten Elemente der Szene (Personen wie Dinge) in ihrer Anordnung allererst zu *beschreiben*, in „distanzierende[r] Befremdung des Allzuvertrauten“ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 13), d. h. auch ohne vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen mögliche Erklärungsmuster zu (er)finden. Bereits die Wortwahl beim Übertrag des Gesehenen – auch des Gehörten und anderweitig Wahrgenommenen – in Textform ist in dieser Hinsicht kritisch zu reflektieren. Die Rede etwa vom ‚eventuell schüchternen Mädchen‘, das dem restlichen Raumgeschehen ‚den Rücken zuwendet‘, sich zusätzlichen ‚Sichtschutz durch das Aufstellen eines Ordners verschafft‘ und sich ‚dahinter versteckt‘ einer Art ‚eskapistischen Tuns mit Medien‘ ergibt, ‚statt dem Unterricht Aufmerksamkeit zu schenken‘, hinterlässe im weiteren Forschungsprozess – zurückhaltend formuliert – markante Spuren.²

(2) Spuren hinterlässt (deutlich weniger vermeidbar) ebenso die Herausforderung der Selektion und Perspektive, die sich etwa aus der räumlichen Nähe bzw. Distanz zum Geschehen ergibt: Was gerät im Feld (oft zufällig) in den Blick? Wie lange verweilt dieser auf einer Szene, bevor er weiter wandert? Welche Bestandteile einer Sequenz sind vom Beobachtungsstandpunkt aus überhaupt einsehbar? Was ging dieser voraus, bevor man sich ‚zugeschaltet‘ hat? Und schließlich: Wie gestaltet sich der Transfer des (zumeist flüchtigen) Moments der Beobachtung in bestenfalls detailliertes Datenmaterial?

In der dargestellten Unterrichtssituation wurde diesen Herausforderungen – wenn auch nicht mittels Videografie – in etablierter Weise begegnet: So verhalf zunächst einmal der ad-hoc-Entschluss, die Szene inmitten des Gewimmels zu fokussieren,

2 Bereits die in der Deskription verwendete Formulierung „Kulisse“ erscheint fragwürdig, da den Dingen so ein Platz zugeschrieben wird, der – abhängig vom Begriffsverständnis „Kulisse“ – als zwar rahmender, jedoch nicht ins Geschehen involvierter Hintergrund aufgefasst wird.

zur notwendigen Ruhe, dieser für einige Minuten aufmerksam zu folgen, sodass etwa das auf dem Tablet abgespielte Video als Ausschnitt des Films ‚König der Löwen‘ identifiziert werden konnte. Um möglichst viele an der Szene beteiligte Elemente zu erfassen, wurde der Beobachtungsstandpunkt zudem mehrfach gewechselt, wodurch auch der Kopfhörer gesichtet werden konnte, der eine akustische Verbindung zwischen Tablet und beobachteter Person herzustellen vermochte. Zusätzlich zum schriftlichen Erfassen wurden neben einer Raumskizze überdies Fotos angefertigt, die davon entlasteten, alle Details in situ verschriftlichen und im Zuge dessen adäquate Worte für das Beobachtete finden zu müssen. Darüber hinaus wurde der Augenblick, in dem die fokussierte Person offenkundig in eine neue Phase des Tuns überging – markiert durch eine neue Anordnung der Dinge um sie herum –, zusätzlich dazu genutzt, „Insiderinformationen“ (vgl. ebd., S. 80) über den Hergang einzuholen. Im dazugehörigen Beobachtungsprotokoll findet sich dazu folgender Eintrag³:

[...] Die Schülerin sitzt allein an einem Tisch und schaut auf dem Tablet via YouTube und Kopfhörer (In-Ear) einen Ausschnitt aus dem Film ‚König der Löwen‘. In ihrem Blickfeld befindet sich außerdem befindet sich eine Kopie, auf dem der englischsprachige Text des Songs ‚Hakuna Matata‘ aus dem Soundtrack des Films zu lesen ist – im Text sind einige Passagen gelb markiert. Das Anschauen des Video-Clips erfolgt nicht am Stück, sondern erfährt durch Vor- und Zurück-Skippen diverse ‚Schleifen‘; Notizen werden nicht angefertigt. ***Sie schaut den Clip auf Deutsch und versucht, auf diese Weise die gelb markierten Vokabeln zu übersetzen??** [...]

Einige Minuten später: Ich habe von der Schülerin soeben erfahren, dass sie das Video auf Englisch angeschaut hat, um zu lernen, wie man die markierten Wörter richtig ausspricht. Dieser „*Arbeitsauftrag*“ und der „*Tipp*“, sich die Filmsequenz auf dem Tablet via YouTube anzuschauen, kamen ihrer Aussage nach von der Lehrperson. [...]

(Beobachtungsprotokoll aus dem Projekt *MediaMatters!*)

Das informelle Gespräch innerhalb der Beobachtungssituation lieferte wichtige Eckdaten, um sich einer Rekonstruktion der Szene annähern zu können: Im Rahmen der analytischen Schritte berücksichtigt werden konnten so zum einen der Verweis auf einen vorangegangenen „*Arbeitsauftrag*“ einer Lehrperson (der zugleich den „*Tipp*“ der Einbindung der Plattform YouTube umfasste) und zum anderen die Aussage zur spezifischen Anordnung von Tablet-Bildschirm, Kopie und farbigen Markierungen.

Der Protokollausschnitt wurde im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes *MediaMatters!* verfasst (vgl. dazu ausführlich Kuttner et al., 2022/i. D.). Insofern in dessen Mittelpunkt die Beschreibung und Rekonstruktion von *Praktiken*

3 Die nachstehend verwendeten Asterisk-Zeichen (**) wurden im referenzierten Projekt beim Protokollieren eingesetzt, um im Sinne „systematische[r] Distanzierungspraktiken“ (Lengersdorf, 2015, S. 186) Reflexionen, interpretierende Annahmen und impulsive Lesarten der Beobachtenden festzuhalten und als solche transparent zu machen.

im Spannungsfeld von ‚Medienbildung‘ und ‚Schulkultur‘ sowie deren mögliche Modifikationen angesichts einer medialen Präfigurierung der Lebenswelt standen, stellte sich ergänzend zu den oben angeführten nun eine dritte Herausforderung: (3) Handelt es sich beim beobachteten Tun womöglich um eine *Praktik*? Bevor ich den Bogen zur Exploration schlage (Kap. 2.2), möchte ich die *praxistheoretische Perspektive*, die mit dieser Frage aufgemacht wird, und die Motivation des gewählten Zugangs knapp skizzieren (Kap. 2.1).

2.1 Praxistheoretische Perspektive

Praxistheoretische Zugänge haben Konjunktur – auch im erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Diskurs (z. B. Budde et al., 2018; Berdelmann et al., 2019; Hoffmann-Ocon et al., 2020; Bettinger & Hugger, 2020; Kuttner & Münte-Goussar, 2022/i. D.). Die Praxistheorie gibt es allerdings nicht, vielmehr hat sich in der Vergangenheit „ein facettenreiches Bündel von Analyseansätzen“ (Reckwitz, 2003, S. 282) formiert, die unter diesem Label subsummiert werden und inzwischen in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen weitreichend Beachtung finden. Mit Reckwitz gesprochen, dessen Publikationen die deutschsprachige Rezeption von Praxistheorien zweifelsohne entscheidend befeuert haben, besteht der „Innovationswert“ (ebd.) derselben in einem „modifizierte[n] Verständnis des ‚Sozialen‘“ (ebd.). Dieses wird „in regelmäßigen und beständigen lokalen Hervorbringungen verortet“ (Schäfer, 2017, S. 2), wobei Praktiken als kleinste analytische Einheit sozialer Ordnungen verstanden werden. Allerdings: „Nicht jede Hantierung, nicht jedes Tun ist schon Praxis“ (Hörning & Reuter, 2004, S. 12). Als „typisierte Form des Sich-Verhaltens“ (Reckwitz, 2016, S. 35) vollziehen sich Praktiken stattdessen „überwiegend im Modus des Gewohnten und Selbstverständlichen“ (Dickmann et al., 2015, S. 136 f.), was auch heißt, dass Praktiken nicht aus dem Nichts entstehen – sie „existieren bereits historisch vor uns und um uns herum“ (Schäfer, 2016, S. 10) und ereignen sich im Vollzug somit immer nur als *Folgepraktiken*. Der Hinweis auf den Vollzug ist dabei wesentlich: Er verweist zum einen darauf, dass soziale Ordnung „streng prozessual als *Bildung* von Ordnung“ (Fritzsche et al., 2010, S. 102) zu betrachten ist; ohne wiederholten Vollzug (Performanz) wird ihre Herstellung nicht aktualisiert. Zum anderen betont er, dass Praktiken immer materiell sind (vgl. Reckwitz, 2003, S. 291), insofern sie im Vollzug stets auf menschliche Körper und deren Bewegungen angewiesen sind. Als weitere „materielle‘ Instanzen“ (ebd., S. 290) sind zumeist zudem Artefakte „als notwendige Bedingungen und Bestandteile der Entstehung und Repetitivität einzelner sozialer Praktiken“ (ebd., S. 291) in deren Aufführung eingebunden – die sprachliche Neuprägung der ‚Sozio-Materialität‘ verweist auf diesen Zusammenhang. Neben der materiellen Dimension des Sozialen verlangt die Auseinandersetzung mit sozialen Praktiken die Berücksichtigung ihrer ‚impliziten Sinnstruktur‘ (vgl. ebd., S. 290): Zusammenhalt und Regulation finden Praktiken schließlich durch ein spe-

zifisches, niemals ‚universales‘, sondern immer ‚historisch-spezifisches‘ Wissen (vgl. ebd., S. 292), das Elemente umfasst, von deren Vorhandensein die „Wissensträger“ (Hörning, 2017, S. 76) oft keine (bewusste) Kenntnis haben: „Es besteht aus Fähigkeiten, etwas gekonnt zu machen, dazu imstande zu sein, sich auf etwas verstehen, Fertigkeiten und Einsichten, die sich oft nur begrenzt und fragmentarisch in Worte fassen lassen“ (ebd.), d. h. – wenn überhaupt – auch nur schwer verbalisierbar sind. Entsprechende Wissensordnungen, die etwa unter dem Begriff des *schweigenden* oder *impliziten Wissens* verhandelt werden (vgl. z. B. Kraus, et al., 2017), „befinden sich nicht privat und exklusiv ‚im Kopf‘ des Handlungssubjektes, sondern immer auch in, bzw. zwischen den Körpern, Texten und Dingen. Sie werden öffentlich mobilisiert, ausgedrückt, beobachtet und gedeutet“ (Schmidt, 2018, S. 27).

Praxistheoretisch informierte Zugänge müssen stets an dieser beschriebenen „Doppelstruktur“ (Reckwitz, 2016, S. 56, H. i. O.) ansetzen. Für die folgenden Ausführungen sei zudem darauf verwiesen, dass mit dem ausgeführten Verständnis des Sozialen zugleich ein – etwa gegenüber traditionellen Handlungstheorien – veränderter Blick auf ‚Handeln‘ und das ‚handelnde Subjekt‘ verbunden ist (vgl. ebd., 2003, S. 282): Betrachtet werden *nicht autonome Handlungssubjekte*, die bestimmte Praktiken willentlich vollführen oder Dinge resp. Artefakte gezielt gebrauchen, *sondern Teilnehmende an sozialen Praktiken* als Träger kollektiv geteilter Wissensordnungen. Zugleich erscheinen Artefakte „weder ausschließlich als Objekte der Betrachtung noch als Kräfte eines physischen Zwangs, sondern als Gegenstände, deren sinnhafter Gebrauch, deren praktische Verwendung Bestandteil einer sozialen Praktik oder die soziale Praktik selbst darstellt“ (ebd., S. 291). Dabei ausgeschlossen ist gleichermaßen eine beliebige wie determinierte Ingebrauchnahme; zudem bliebe „immer ein Spielraum möglichen, kaum vorhersagbaren Verhaltens im Umgang mit Artefakten“ (ebd., 2010, S. 164).

Mit Attribuierungen von Praktiken als ‚typisiert‘ und ‚gewohnt‘ und Verweisen auf ihre Repetitivität bereits angesprochen wurde die *Routinisiertheit* des Sozialen (vgl. ebd., 2003, S. 294) im Sinne einer kontinuierlichen „gleichförmige[n] Reproduktion einer Praxis in der Zeit“ (Schäfer, 2013, S. 41). Diese könne jedoch keinesfalls „als Normalfall“ (Reckwitz, 2016, S. 40) angenommen werden; eingeschrieben sei ihr stattdessen ebenso *Unberechenbarkeit* im Sinne einer „relativen ‚Offenheit‘ für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit“ (ebd., 2003, S. 294). Im Zuge des wiederholten Vollzugs kann es schließlich – „schleichend oder dynamisch“ (Schäfer, 2016, S. 12) – immer auch zu Transformationsprozessen kommen, als Konsequenz von „Verschiebungen, Modifizierungen und Eigensinnigkeiten“ (Reckwitz, 2016, S. 35). Vor dem Hintergrund etwa von Zeitlichkeit und Kontextualität können sich im Zuge von Kombinationen und Überlagerungen zudem „widersprüchliche Anforderungen zwischen den Praktiken mit ihren impliziten Wissensordnungen und den Diskursen ergeben, [...] Subjektivierungsprozesse können misslingen oder unintendierte Folgen auf der

Ebene körperlicher oder psychischer Reaktionen zeitigen“ (ebd., S. 40). Darüber hinaus sind es die Artefakte, die Verschiebungen provozieren, indem sie „auf eine Weise eigendynamisch (re-)agieren, dass sie sich nicht ohne Weiteres in Praktiken einfügen und in Diskursen repräsentierbar sind“ (ebd.).

Zusammenfassend eignen sich praxistheoretische Ansätze sowohl dazu, der Persistenz des Sozialen Aufmerksamkeit zu schenken, als auch Abweichungen im Sozialen resp. einen Wandel kultureller Ordnungen zu erfassen (dazu ausführlich z. B. Schäfer, 2013), womit es ebenso gelingen kann, den Blick für Transformationen von Schule zu schärfen. Mit Bezug zur oben benannten dritten Herausforderung und dem erörterten Verständnis von Praktiken ist allerdings zu fragen, wie letztere überhaupt als solche identifiziert werden können und das ihnen inhärente, als ‚schweigend‘ attribuierte Wissen zu heben ist. Einige Überlegungen dazu sind im Folgenden anzureißen.

2.2 Praktiken identifizieren – implizites Wissen heben

Grundlegend einzuräumen ist, dass die Erschließung sozialer Praktiken notwendigerweise „immer unvollständig bleiben muss“ (Reckwitz, 2016, S. 56), da maximal ein Teil derselben sichtbar ist – i. e. „die Materialität der Körperbewegungen“ (ebd., S. 57) bzw. (mit weitaus größeren Abstrichen) das performative Zusammenspiel von Körpern und Artefakten –, während das implizite Wissen als solches mitunter sogar mehrheitlich verborgen bleibt (vgl. ebd.). Und auch der potentiell sichtbare Teil gegenwärtiger Praktiken⁴ lässt sich ‚verpassen‘: angesichts der Flüchtigkeit des Moments, aufgrund der Wahl eines anderen Beobachtungsausschnittes inmitten des vielschichtigen, simultan laufenden Unterrichtsgeschehens oder weil die Beobachtung schlichtweg „zu spät“ (Reckwitz, 2016, S. 57) kommt.

Die Rufe, das Methodenspektrum im Kontext der praxistheoretischen Forschung zu erweitern, werden zwar lauter (vgl. z. B. Schäfer & Daniel, 2015), die teilnehmende Beobachtung bildet mindestens in der Erziehungswissenschaft aber weiterhin den Schwerpunkt entsprechender Forschungsbemühungen. Das Etablieren ethnografischer Verfahren teilnehmender Beobachtungen als zentrale „Methode der Praxeologie“ (Reckwitz, 2016, S. 56) – insbesondere „gegenüber befragenden Methoden und solchen der Sekundärdatenanalyse“ (Schäfer & Daniel, 2015, S. 45) – fußt auf zwei Annahmen: (1.) dass das „(kultur)soziologisch Relevante sich nur unter situativen *Präsenz*bedingungen zeigt“ (Hirschauer & Amann, 1997, S. 22; H. i. O.) sowie (2.) „dass das in den diskursiven und körperlichen Praktiken eingelagerte schweigende Wissen insbesondere durch das ‚Miterleben‘ im Feld zugänglich gemacht werden kann“ (Budde, 2017, S. 75).

Zunächst stellt sich allerdings die Frage, ab wann sich ein beobachtetes Tun überhaupt als Praktik identifizieren lässt, inwiefern also (wie im einführenden Beispiel) bereits eine *scheinbare* Routine auf eine Praktik verweisen kann. Charakteristisch für Prakti-

⁴ Zur historischen Praxeologie in der Bildungsforschung vgl. Berdelmann et al. (2019).

ken ist, dass diese (wie unter 2.1 angesprochen) nicht singulär auftreten, sondern als „Nexus von Verhaltens- und Verstehensmustern“ (Schmidt, 2013, S. 103) routiniert und *regelmäßig* aufgeführt werden, d. h. sie „sind durch eine sich immer wieder aufs Neue bildende Regelmäßigkeit gekennzeichnet“ (ebd., 2012, S. 10). Insofern Praktiken als wiederholte Ereignisse „von ihrem Verhältnis zu anderen (auch vergangenen) Praktiken und vom sozialen Kontext“ (Schäfer, 2016, S. 11) abhängig sind, erfordert eine Analyse demnach stets eine relationale Betrachtung. Methodische Zugänge, die diese „Repetitivität gleichartiger Aktivitäten über zeitliche und räumliche Grenzen hinweg“ (Reckwitz, 2003, S. 292) nicht zu erfassen vermögen, stoßen hier an ihre Grenzen (vgl. Lengersdorf, 2015). In diesem Sinne lassen sich auch gelegentliche, punktuelle Feldbesuche, die in ethnografischen Studien (auch aus forschungspragmatischen Gründen) eher die Regel als die Ausnahme sind, zur Offenlegung von Praktiken als Problem markieren. Diesbezüglich aussichtsreicher erscheint die Planung von zumindest zeitweise engmaschig angelegten Beobachtungsbesuchen.

Für das Erkennen von Praktiken hilfreich ist zudem der Hinweis, dass nicht jede Praktik als Interaktion aufgestellt ist, das Merkmal Intersubjektivität für die Identifikation von Praktiken also zu kurz greifen würde: „Vielmehr besitzen Praktiken regelmäßig neben oder statt einer intersubjektiven eine ‚interobjektive‘ Struktur [...], d. h. sie sind routinisierte Aktivitäten eines menschlichen Subjekts im Umgang mit Objekten statt mit anderen Subjekten“ (Reckwitz, 2003, S. 292). – Ebenso können sich Praktiken übrigens dadurch auszeichnen, dass ein Akteur „in erster Linie auf sich selbst bezogen agiert“ (ebd.; vgl. z. B. auch Schmidt, 2013; Schäfer, 2016).

Hilfreich bei der Annäherung an implizites Wissen sind die „natürlichen, d. h. nicht künstlich (qua Interview) hervorgerufenen, Redeanteile in den Praktiken“ (Reckwitz, 2016, S. 56). Einmal mehr dagegen erschwert ist entsprechend der Zugang, handelt es sich bei den beobachteten um „stumme“ Praktiken, die ohne Worte auskommen“ (ebd.). Ergänzend zur Rekonstruktion von Praktiken im Vollzug braucht es dann ein Sprechen *über* die Praxis (vgl. z. B. Reh et al., 2011). Interviews sind hier häufig Mittel der Wahl, jedoch nicht i. S. v. Expert*innen-Interviews oder an der Reflexionsleistung von autonomen Subjekten ansetzend, sondern als „Produktionsorte von Narrationen und Selbstinterpretationen durch die Teilnehmer, ‚hinter‘ denen sich wiederum jene kulturellen Codes, Deutungsmuster und möglicherweise auch alltagsmethodischen *scripts* rekonstruieren lassen, welche in den Praktiken zum Einsatz kommen“ (Reckwitz, 2016, S. 41 f.; H. i. O.).

3 Exploration: Von visualisierten und dem Visualisieren von Praktiken

Als Ausgangspunkt für die hier vorgestellte Exploration wurde der oben geschilderte Moment benannt, in dem die Frage „Was sehe ich *nicht*“? plötzlich ganz laut wurde: Was sehe ich nicht aufgrund des Beobachtungsstandpunktes (innerhalb einer

ausgewählten Beobachtungseinheit und aus einer bestimmten Position heraus) sowie aufgrund des Beobachtungszeitpunktes, in dem sich das Tun als gegenwärtiges einmalig zeigt? Eine derartige „Verengung des Analyseblickwinkels“ (Schäfer & Daniel, 2015, S. 41) lässt Rückschlüsse weder auf das Vorher, das Nachher und – hinsichtlich des Settings – auf das Außerhalb zu noch auf das inkorporierte implizite Wissen. Wie lässt sich in dieser Konstellation erfahrbar machen, ob es sich beim Gesehenen um eine Praktik handelt und was diese ‚zusammenhält‘?

Ohne mit den beobachteten Personen ins Gespräch zu kommen, ohne das Einholen von Insider-Informationen, wie jenen im exemplarischen Protokoll vermerkten, verbleiben Szenen wie die eingangs vorgestellte – so bemerkenswert sie im Augenblick der Beobachtung erscheinen – in praxistheoretisch informierten Forschungsprojekten nicht selten im Datenmaterialarchiv. Erst das Einfangen ähnlich anmutender Begebenheiten, die auf andere Fälle verweisen, erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Veröffentlichung, dann begleitet durch das Angebot einer durch das Forschungsteam formulierten Lesart, welche Praktiken(-elemente) hier sichtbar würden. – Angesichts dieser Umstände, zudem nachhaltig darüber verblüfft, wie missverständlich die beobachtete Situation offenbar war, und mit dem Ansinnen, die angesprochene ‚etablierte Weise‘ der beobachtenden Erhebung um womöglich noch weniger etablierte Weisen zu ergänzen, kam die Idee auf, das Bildmaterial, das hier und in so vielen anderen Beobachtungssituationen (dann oft ohne Insider-Informationen) entstanden ist, systematisch mit denjenigen zu diskutieren, die auf diesen Bildern selbst abgebildet oder anderweitig involviert sind. Inwiefern also lassen sich solche und andere Bilder nicht nur zur Datenerfassung, zum Konservieren von Eindrücken aus dem Feld als gängige Praxis ethnografischer Forschung, sondern darüber hinaus einsetzen? Und lässt sich damit der oben beschriebenen dritten Herausforderung (Praktiken identifizieren und implizites Wissen heben) begegnen? Diese und andere Fragen veranlassten zur hier vorzustellenden Exploration – angeleitet durch pure Neugier, inspiriert durch zahlreiche (auch praxistheoretisch informierte) Forschungsarbeiten, die Bildmaterial verschiedentlich berücksichtigen.

3.1 Anlage der Exploration

Die Exploration umfasste Zweierlei: (1.) das Beschreiben und Diskutieren von Bildmaterial aus verschiedenen schulischen Beobachtungssituationen (insbesondere Unterrichtssettings) sowie (2.) das Erstellen eigenen Bildmaterials durch Schüler*innen – als Ergänzung zu punktuellen und situativ selektiven Beobachtungen und im Sinne einer „medial vermittelte[n] Beobachtung“ (Reckwitz, 2016, S. 57), die von den Feldteilnehmenden selbst herzustellen ist und diese damit an der Forschung beteiligt. Forschungsleitend war die Frage, ob sich auf diese Weise (neue) *mediale* Praktiken im Schulkontext identifizieren, rekonstruieren oder überhaupt erst einmal sichtbar machen lassen. Mediale Praktiken, so

das grundlegende Verständnis, rahmen einen „routinisierte[n] Umgang mit Medienangeboten sowohl in rezeptiver als auch in produktiver Hinsicht“ (Aßmann, 2013, S. 192) und verweisen auf Wissensordnungen, die für den Umgang mit Medien als „spezifisches *Ensemble materialer Artefakte*“ (Reckwitz, 2010, S. 163; H. i. O.) unabhömmlich sind. Die Fokussierung medialer Praktiken erscheint deshalb relevant, weil diese in besonderem Maße als Ausgangspunkt und Chance für eine Neurelationierung schulischer Ordnungen angesehen werden und weniger als Anlass, neue Entwicklungen ‚nur‘ in bestehende Strukturen einzupassen.⁵

Mit dieser Planung im Gepäck kam es zu einem kleinen Projekt, für das drei Klassen von zwei verschiedenen Schulen gewonnen werden konnten. Beteiligt waren jeweils 19 bis 26 Schüler*innen des 7., 9. und 10. Jahrgangs. Aufgrund der damals geltenden coronabedingten Vorgaben konnten sich zwar die Schüler*innen und ihre Lehrpersonen vor Ort treffen, die personelle Anleitung der Projekte musste dagegen digital durch eine Online-Zuschaltung in den Schulraum erfolgen. Die Projektmaterialien wurden sowohl online als auch (durch vorherigen Versand an die Lehrpersonen) in Printfassung bereitgestellt, sodass die Schüler*innen den Zugang zu denselben je nach Präferenz wählen konnten.

Bereits vor der 45- bis 60-minütigen Unterrichtsstunde haben sich die Klassen in je 4 bis 5 Gruppen aufgeteilt und die Information erhalten, worum es im Projekt geht, sodass das zur Verfügung stehende Zeitfenster nach einer kurzen Begrüßung und Einführung umfänglich für die Projektarbeit genutzt werden konnte. Wie die Gruppenarbeit zu gestalten war, wurde als Schritt-für-Schritt-Anleitung in den vorbereiteten Materialien angeregt. Dazu gehörte auch die Bitte, alles, was innerhalb der Projektzeit verhandelt wird, möglichst ohne Unterbrechungen von Beginn an auditiv mitzuschneiden und die Audiodateien nach dem Projekt zur Verfügung zu stellen – ein Vorhaben, für das vorab von der Schulleitung und den Eltern die Erlaubnis eingeholt wurde. Im Falle von Fragen konnten die Schüler*innen mich jederzeit telefonisch kontaktieren (was nur ein Mal in Anspruch genommen wurde). Die Lehrpersonen wurden darum gebeten, den Gruppendiskussionen nicht beizuwohnen und nur bei expliziten Hilfesuchen zu unterstützen.

3.2 Beschreiben und Diskutieren von Bildmaterial

Jeder Gruppe wurden 2 bis 4 Fotos zur Verfügung gestellt, wobei es inhaltliche Überschneidungen gab.⁶ Von den meisten Schüler*innen wurden sowohl die farbigen Ausdrucke als auch die online bereitgestellten Digitalisate genutzt – letztere insbesondere dann, wenn Details zu diskutieren waren, die auf den Printfassun-

5 Eigene empirische Vorarbeiten weisen darauf, dass die Konfrontation mit neuen (medien-)kulturellen Formationen Irritationen hervorruft, die als Momente des ‚Nicht-Alltäglichen‘ angesprochen werden können und ein Weiter so tendenziell eher behindern.

6 Ausgewählt wurden Phänomene, die im oben referenzierten Projekt besonders häufig beobachtet werden konnten, aber auch einmalige Szenen, die sich wie Abb. 1 von den Beobachtungserfahrungen deutlich abhoben.

gen schwer zu erkennen waren und online durch Zoomen problemlos vergrößert werden konnten. Schritt 1 bestand darin, die Bilder zunächst „so detailliert und sachlich wie möglich“ zu beschreiben, um die abgebildeten Dimensionen sukzessive zugänglich zu machen – vergleichbar mit hermeneutischen Zugängen der rekonstruktiv-interpretativen Sozialforschung. Die weiteren Schritte – jeweils eine Frage (z. B. „Was auf den Bildern kommt euch bekannt vor?“) – waren darauf angelegt, schulische Routinen (im Projekt sprachlich gefasst als „Gewohnheiten“) und deren Konturen in den Blick zu bekommen. Hilfestellungen für die Annäherung lieferten neben den Bildern optional aufzugreifende Vorschläge für Satzanfänge (z. B. „Das lässt sich meistens dann beobachten, wenn...“).

Sowohl der angekündigte Fokus des Projektes als auch die Bilder selbst ließen keinen Zweifel daran, dass vor allem das Tun mit (nicht nur) digitalen Medien Schwerpunkt der Diskussionen sein sollte. Daneben verwies der Austausch in den Gruppen dennoch an vielen Stellen auch auf weitere Wissensordnungen, so etwa darauf, wodurch sich Unterrichtssettings (nicht) als solche zu erkennen geben (vgl. Abb. 2 und der darauf bezogene Diskussionsausschnitt).



Abb. 2: Foto, das in einer Gruppe u. a. eine Diskussion darüber entfachte, in welchem Kontext dieses entstanden sei. (Tatsächlich stammt es aus einer Unterrichtsbeobachtung.)⁷

[...]

D: Aber würdet ihr sagen, das ist in einer Klasse, oder... bei ihr Zuhause am Schreibtisch?

⁷ zur detaillierten Betrachtung vgl. Hinweis und Link zur Abb. 1

- A: Ich würd sagen, das ist bei ihr Zuhause!
- B+C: [*gleichzeitig*] Bei ihr Zuhause!
- A: Ja!
- C: Ja!
- B: Wer hat... wer breitet sich denn so in einer Klasse aus?!
- E: Und wer... wo ist schon so ein Fenster- Fensterabsatz da?! Das ist –
- C: Ich würd auch sagen: Zuhause!
- A: Also es liegt sehr viel da rum und...
- D: Auch mit ner Wand! Ich hab in unserem Klassenraum... da sind normalerweise freie Tische und keine Wände vor den Tischen, wo man irgendwelche Federtaschen ranlehnen kann –
- B+C+E: [*gleichzeitig*] Ja, genau.
- E: Es sieht auch sehr wohnlich aus! Also ich würd' mich nicht so...
- D: Da liegt ja auch ne Mütze und ein Schal!
- C: Guck mal, ne Teekanne und ne Trinkflasche!
- B: Ja!
- A: Ja, die lässt sich's gut gehen... beim Hausaufgaben machen wahrscheinlich.
[...]

Eine detaillierte Analyse der Daten steht noch aus. Bis hierhin festhalten lässt sich jedoch bereits, dass sich die Artikulationen persönlicher wie kollektiver Erfahrungen inhaltlich kategorisieren lassen und insbesondere auf folgende Dimensionen verweisen:

- Entdecken von Bekanntem (z. B. „*Wir haben es auch ganz oft, dass wir diese Verbindung haben zwischen dem analogen Schreiben auf dem Colleegeblock, oder einfach auf einem Stück Papier, und der Recherche über ein bestimmtes Thema im Internet oder auf einem mobilen Endgerät.*“)
- „Abgleich“ mit Bekanntem bis hin zur kollektiven ‚Fehlersuche‘ (z. B. „*Ich find es ein bisschen komisch, dass manche ihre Laptops aus haben, obwohl sie darauf viel einfacher schreiben könnten.*“ – „*Das könnte auch gut daran liegen, dass die alle nicht so verbunden sind und das nicht rüberschicken können... zum Beispiel an den Lehrer... und das einfacher ist, das dann mit Papier zu bearbeiten.*“)
- Kontrastierung differenter Erfahrungen (z. B. „*Kopfhörer haben wir aber nie auf im Unterricht, aber wir schauen auch ganz wenig Videos und wenn, dann gemeinsam.*“)
- Kennenlernen anderer Perspektiven (z. B. „*Ach, deswegen tippst du wahrscheinlich...?*“)
- Entdecken von Unvertrautem (z. B. „*Man sieht ja auch einen Playbutton! Das muss also ein Video sein, das die sich da vorn als Gruppe gemeinsam anschauen.*“⁸)

8 Die Aussagen entstanden im Austausch über ein Foto, auf dem vier Jugendliche zu sehen sind, die vor bzw. an einer digitalen Tafel stehen. In der Diskussion über das Foto wird die Tafel als etwas beschrieben, das in der gezeigten Szene nicht als *Projektionsmedium für die ganze Klasse* eingebunden ist, sondern (offenkundig entgegen der eigenen Erfahrungen) als *Versammlungsort* zum Arbeiten sowie als eine Art *Arbeitsmittel*, das zeitweise auch nur von kleinen Gruppen in Anspruch genommen werden kann.

Die angebotenen Fotos dienten den beteiligten Schüler*innen gewissermaßen als Reflexionsfolie für das eigene Tun, für die darin anzutreffende Anordnung von beteiligten Körpern und Artefakten sowie darüber hinaus für ein bestimmtes Tun in unterschiedlichen sozio-materiellen Rahmungen.⁹ All dies konnte visuell gestützt mitunter in einem Detailgrad beschrieben werden, wie dies in Interviewsituationen ohne visuellen Anreiz wohl kaum möglich wäre. Zentral für die Analyse dieser Äußerungen ist allerdings, dass diese im Forschungsprozess zur *Sehhilfe* werden, nicht zur *Deutung*.

Tatsächlich Neues ließ sich – auch das als Zwischenstand – allerdings kaum entdecken. Daran vermutlich nicht unbeteiligt war die Kombination aus engem Zeitfenster und Umfang der Projektkonzeption¹⁰ – eine Stellschraube, an der ebenso wie an der Auswahl des Bildmaterials und der Formulierung von Fragen und Diskussionshilfen zukünftig gedreht werden kann. Als weitere mögliche Ursache zu thematisieren ist der Umstand, dass das zur Diskussion gestellte Bildmaterial in authentischen Beobachtungssituationen von *Forschenden* erstellt wurde und diese Produktion folglich (ebenso wie die Beobachtung selbst) Ergebnis zahlreicher Selektionen ist (vgl. Kap. 2). Trotz „Technisierung des Wahrnehmungsvorgangs“ (Reh, 2012, S. 157) wurde in den Bildern also keinesfalls „objektive‘ soziale Wirklichkeit abgebildet oder eine wie auch immer geartete Totalität des Geschehens erfasst“ (ebd.), sondern mehrheitlich eine spezifische Perspektive „über die Schultern der Schüler*innen hinweg“ eingenommen. So gestaltet werden Szenen angeboten, die in den Verdacht geraten können, sie steckten das Forschungsinteresse ab, in dessen Rahmen sich nun auch die Diskussionen bewegen müssten. Um diesen zu erweitern und so neue Möglichkeitsräume für alternative (An-)Ordnungen und für das Entdecken (neuer) medialer Praktiken zu eröffnen, umfasste der zweite Teil des Projektes den Aufruf an die Schüler*innen, „im Dienste der Zugangseröffnung“ (Lueger & Froschauer, 2018, S. 102) eigene Bilder zu produzieren.

3.3 Erstellen von Bildmaterial

„Was ist in den gezeigten Szenen leider nicht zu sehen? – Erstellt Fotos, die eure Gewohnheiten im Umgang mit digitalen Medien zeigen.“ – Im Mittelpunkt des zweiten Projektteils stand die Produktion von Fotografien zur visuellen Artikulation von Praktiken, die aus Sicht der Schüler*innen im schulischen Geschehen entweder sehr präsent sind oder bisher ‚draußenbleiben‘ müssen. Es galt folglich, Ausschnitte einer wahrgenommenen Wirklichkeit außerhalb jener Settings zu inszenieren, die diese rahmen. Dafür waren die involvierten Körper und Artefakte einer darzustellenden

9 Zur Transsituativität von Praktiken vgl. z. B. Röhl (2016).

10 Obwohl versucht wurde, potenziellen Zeitdruck zu nehmen („Diskutiert bitte Schritt für Schritt. Wenn ihr nur bis Schritt 3 oder 4 kommt, ist das gar kein Problem.“) geht aus den Aufnahmen deutlich der Anspruch seitens der Schüler*innen hervor, alle Schritte bis zum Ende der Projektzeit ‚abgearbeitet‘ zu haben und diesen Anspruch über die Gelegenheit einer inhaltlich erschöpfenden Diskussion zu stellen.

Ordnung zunächst zu reflektieren und so zu positionieren, dass damit bestimmte Praktiken verdichtet in den Fokus gerückt werden. Im Spannungsfeld von Rekonstruktion und Konstruktion war eine „manipuliert[e] Eindruckswelt“ (Lueger & Froschauer, 2018, S. 106) zu produzieren. Herausfordernd gestaltete sich dabei, einerseits authentische Szenen ‚zu bauen‘, die andererseits mindestens im Zuge einer inhaltlichen Verdichtung derselben gefiltert bzw. angereichert werden.

Da der Produktionsprozess der Fotos selbst nicht aufgezeichnet wurde (diese Bitte wurde leider in allen Gruppen überlesen), fanden nach dem offiziellen Projektende vereinzelte Gespräche mit ausgewählten Gruppen statt. Diese wurden genutzt, um die visuelle Ebene der Verdichtung um eine verbal-sprachliche zu erweitern. Auch für die in diesem Rahmen erhobenen Daten steht die detaillierte Analyse zwar noch aus, doch auch hier finden sich bereits Anhaltspunkte dafür, dass die Beschreibung der eigenen Produkte im Beisein der Gruppe abermals zum kollektiven Heben praktischen Wissens beizutragen vermag. Im nachstehenden Beispiel (Abb. 3) zeigt sich überdies, dass gerade eine Kombination beider Projektphasen dabei unterstützen kann, auf Praktiken zu stoßen, die sich selbst mit häufigen Feldbesuchen gar nicht oder nur selten entdecken lassen. Dies wird möglich, wenn die Aufforderung ernst genommen wird, in Phase 2 das visuell zu inszenieren, was in Phase 1 nicht sichtbar (genug) wurde.



Abb. 3: Bildmaterial, das im Teil 2 des Projekts von einer Gruppe erstellt wurde.¹¹

11 Zur detaillierten Betrachtung vgl. Hinweis und Link zur Abb. 1.

- A: Wir hatten bei deinen Bildern ja auch schon relativ viel Gruppenarbeit, aber da war es ja meistens so, dass es halt 'ne Verbindung zwischen PC und Papier gab und da wollten wir einfach nochmal darstellen, wie es meistens bei uns ist. Also bei uns ist es so, dass wir fast ausschließlich mit digitalen Geräten arbeiten und vor allem, wie es eben auch hier gezeigt ist, immer sozusagen sich alle um ein Gerät versammeln und das der zentrale Arbeitsplatz ist, wo alle quasi an einem Dokument gemeinschaftlich arbeiten, das dann später quasi allen zur Verfügung gestellt wird.
- B: Genau, es gibt zumindest bei uns auch noch keinen (.) angenehmen Arbeitsweg, zusammen an einem Arbeitsgerät zu arbeiten, also jeder an seinem eigenen Computer, dass man zum Beispiel online irgendwie an einem Dokument arbeitet, welches sich dann auch gleichzeitig auf allen Computern ändert. Genau. Das läuft also meistens dann doch über einen zentralen Rechner und die anderen laufen nur nebensächlich, zum Beispiel zur Informationsbeschaffung.

Die Beschreibungen und Diskussionen der selbstproduzierten Bilder eröffnen vielfältige Perspektiven auf mediale Praktiken im Unterricht, deren Vollzug sich im Spannungsfeld immer neuer technisch-medialer Spielräume einerseits und unterschiedlich stabiler schulischer Wissensordnungen andererseits ereignet. In diesem kurzen Ausschnitt aus der Deskription etwa wird zum einen das Wissen oder auch Nicht-Wissen um digitale Kollaborationstools sichtbar, die in einem anderen als dem etablierten Modus zum gemeinsamen Arbeiten an synchronisierten Dokumenten einladen. Zum anderen – und dem gegenüber konfliktuell – deutet sich zudem die Beharrlichkeit bestimmter schulischer Praktikenbestandteile an (z. B. Medienbrüche durch die Trennung von Recherche und Ergebnissicherung, verbunden mit Anforderungen an eine individuelle Ergebnissicherung).

4 Fazit & Ausblick

Auch wenn die vorgestellte praxistheoretisch informierte Exploration noch einer detaillierteren Auseinandersetzung bedarf, sollen an dieser Stelle bereits einige erste Überlegungen zusammengeführt werden. Insbesondere ist festzuhalten, dass vieles dafür spricht, mit dem beschriebenen Vorgehen einen geeigneten methodischen Zugang zu (medialen) Praktiken im Schulkontext und den ihnen inhärenten impliziten Wissensordnungen eröffnen zu können. Das gilt v.a. auch für den Zugang zu empirisch nur schwer ‚einzufangenen‘ Praktiken und den oft noch vernachlässigten Fokus auf das Tun von Schüler*innen. Aussichtsreich erscheint ebenso das Anstreben zu identifizieren, welche Praktiken aus anderen Kontexten (außerhalb tradierter schulischer Wissensordnungen) in die Schule ‚eindringen‘, wie sich die so formenden „komplexe[n] Kombinations- und Überlagerungsstrukturen“ (Reckwitz, 2016, S. 48) kultureller Ordnungen darstellen und welche Praktikenbestandteile – auch „andere als menschliche Handlungsquellen“ (vgl. Schäfer, 2017, S. 12) – im Besonderen Modifikationen provozieren. Nicht zuletzt die coronabedingten Veränderungen im Schulalltag, allen voran die Nejustierungen am Unterrichtsgeschehen ange-

sichts häufig wechselnder Vorgaben für die Rahmung derselben, scheinen (zumindest kurzfristig) dafür sensibilisiert zu haben, dass Schule stets im Werden begriffen ist. So wurden zahlreiche Äußerungen von Schüler*innen durch Formulierungen (ein-) geleitet, die auf ein Vorher und ein Jetzt schulischer Ordnungen verweisen.

Die Teilnahme an der Exploration schien bei vielen Schüler*innen von Neugierde getragen zu sein; ausgesprochen lebhaft gestalteten sich die Diskussionen, wenn Bildmaterial zum Einsatz kam, das hinsichtlich bekannter und unbekannter Praktikenbestandteile viele Anknüpfungspunkte bieten konnte. Gerade dann erschien es in fast allen Gruppen besonders wichtig, den Einstieg in die Diskussionen über eine möglichst detaillierte, nüchterne Beschreibung des Bildmaterials gestaltet zu haben, um nicht unumwunden am offensichtlich Vertrauen oder Unvertrauten haften zu bleiben, sondern auch subtileren Spuren im Bild folgen zu können. Für an die Exploration anschließende Forschungsvorhaben ist allerdings zu empfehlen, die Schüler*innen noch stärker dabei zu unterstützen, sich vom allzu Vertrauten zu befremden – dies gilt insbesondere für das Distanzieren von vermeintlich kulturell eindeutigen bzw. determinierten Gebrauchsweisen medialer Artefakte. In diesem Vorgehen liegt, so die Annahme, ein großes Potential für das Heben impliziter Wissensordnungen.

Zuletzt wird die Entscheidung als gewinnbringend erachtet, den Schüler*innen die Projektmaterialien digital zur Verfügung zu stellen, um die Möglichkeit mindestens zu offerieren, in die bereitgestellten Bilder hineinzoomen zu können. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung und um dem Gegenstand dieses Beitrages gerecht(er) zu werden, wurde auch für den vorliegenden Buchbeitrag eine ergänzende Online-Bereitstellung der diskutierten Abbildungen gewählt, die eine Akzeptanz gegenüber Schwarz-Weiß-Drucken in niedriger Auflösung obsolet macht.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Suhrkamp.
- Abmann, S. (2013). *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity*. Springer VS.
- Bettinger, P. & Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2020). *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Springer VS.
- Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K. & Scholz, J. (Hrsg.). (2019). *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Springer VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK Verlagsgesellschaft mbH mit UVK/Lucius.
- Budde, J., Bittner, M., Bossen, A. & Rißler, G. (2018). (Hrsg.). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.
- Dickmann, J.-A., Elias, F. & Focken, F.-E. (2015): Praxeologie. In T. Meier, M.R. Ott & R. Sauer (Hrsg.), *Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken* (S. 135–146). De Gruyter.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2010). Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretisch betrachtet. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 97–116). Universität Luxemburg. <https://doi.org/10.25656/01:11435>.

- Hoffmann-Ocon, A., De Vincenti, A. & Grube, N. (Hrsg.). (2020). *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*. transcript.
- Hörning, K. H. (2017). Wissen in digitalen Zeiten. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 69–85). transcript.
- Hörning, K. H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9–15). transcript.
- Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). (Hrsg.). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Beltz Juventa.
- Kuttner, C., Münte-Goussar, S., Lamm, H. & Schätzle, C. (2022/i. D.): *MediaMatters! – Forschung und Netzwerkarbeit im Diskurs*. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*. Springer VS.
- Lengersdorf, D. (2015). Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken (S. 177–196). In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis*. transcript.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Springer VS.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2010). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. 2., unveränderte Auflage. transcript.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript.
- Reh, S. (2012). Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 150–169). Springer VS.
- Reh, S., Breuer, A. & Schütz, A. (2011). Erhebung vielfältiger Daten in einem ethnographischen Design: Diskurse, symbolische Konstruktionen und pädagogischer Praktiken als Lernkultur. In J. Ecaarius & I. Mierthe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 135–154). Verlag Barbara Budrich.
- Röhl, T. (2016). Organisatorisch gerahmte Interaktion. Überlegungen zu einer transsituativen Ethnographie der schulischen Bildung. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 166–184). Juventa.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–25). transcript.
- Schäfer, H. (2017). Praxistheorie als Kultursoziologie. In S. Moebius, F. Nungesser & K. Scherke (Hrsg.), *Handbuch Kultursoziologie* (S. 109–130) Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-08001-3_2-1.
- Schäfer, F. & Daniel, A. (2015). Zur Notwendigkeit einer praxeologischen Methodendiskussion. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 37–55). transcript.
- Schmidt, R. (2018). Praxeologisieren. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 20–31). Beltz Juventa.
- Schmidt, R. (2013). Zur Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von Praktiken der Subjektivierung. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 93–105). Wilhelm Fink.

Autorin

Claudia Kuttner, Kommunikations- und Medienwissenschaftlerin, freiberufliche Dozentin & Beraterin sowie Referentin für Medienbildung am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Forschungsschwerpunkte: Schule in einer Kultur der Digitalität, Schüler*innenpartizipation & Schulkultur, Methoden qualitativer Sozialforschung.