

Syring, Marcus

Sehen, Hören, Lesen. Method(olog)ische Überlegungen zur videographischen Erforschung von (inklusivem) Unterricht

Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 16-30



Quellenangabe/ Reference:

Syring, Marcus: Sehen, Hören, Lesen. Method(olog)ische Überlegungen zur videographischen Erforschung von (inklusivem) Unterricht - In: Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 16-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304111 - DOI: 10.25656/01:30411; 10.35468/6098-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304111>

<https://doi.org/10.25656/01:30411>

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

Marcus Syring

Sehen, Hören, Lesen: Method(olog)ische Überlegungen zur videographischen Erforschung von (inklusivem) Unterricht

Abstract

In den letzten Jahren lässt sich sowohl in der bildungswissenschaftlichen wie auch fachdidaktischen Inklusions- und Differenzforschung ein Trend hin zur videographischen Forschung erkennen. Der Beitrag geht daher der Frage nach, inwiefern der videographische Zugriff auf Unterricht, die Beschaffenheit des Mediums sowie die Auswertung der erhobenen Videodaten einen Mehrwert in der Inklusionsforschung haben. Dies wird entlang eigener sowie fremder videographischer Forschung exemplarisch geprüft. Daraus ergeben sich erste Überlegungen und Ordnungsversuche, um zu zeigen, an welchen Stellen das Video nicht nur der Illustration der Analyse sprachlicher Interaktionen dient, sondern darüber hinaus einen erkenntnistheoretischen und/oder inhaltlichen Gewinn für die Inklusionsforschung darstellt. Die exemplarische Sichtung mündet in Vorschlägen zur methodenübergreifenden (Aus-)Nutzung des Potentials von Unterrichtsvideos.

1 Einleitung

Seit nunmehr einigen Jahren lässt sich sowohl in der bildungswissenschaftlichen (z. B. Rabenstein & Steinwand 2016; Sturm u. a. 2020; Wagner 2020) wie auch fachdidaktischen (z. B. Tesch 2016; Wilm 2021) Inklusions- und Differenzforschung ein Trend hin zur videographischen Forschung erkennen. Dies zeigt sich auch vielfach an den in der jüngeren Vergangenheit erschienenen methodischen Bänden zur Videographie sowohl im hypothesentestenden (quantitativen) als auch im hypothesengenerierenden (qualitativen) Paradigma (z. B. Dinkelaker & Herrle 2009; Rauin u. a. 2016; Seidel & Thiel 2017; Tuma u. a. 2013; Asbrand & Martens 2018; Tesch 2019; Tesch im Erscheinen; Grien & Tesch 2022). Für diese Zunahme lassen sich verschiedene Gruppen an Gründen identifizieren:

- (1) Die Nutzung der Videographie wird durch technische Entwicklungen begünstigt, die das Aufnehmen und Speichern von Videodaten einfacher und

günstiger machen. Die Weiterentwicklung von Speichermedien führt auch zu höheren Speicherkapazitäten und längeren Speicherzeiten. Zudem verbesserten sich in den letzten Jahren die unterschiedlichen Analysesoftware deutlich (vgl. Breitenbach 2016).

- (2) Generell lässt sich für viele Disziplinen außerhalb, aber auch Subdisziplinen innerhalb der Erziehungswissenschaft in vielen Bereichen eine gestiegene Bedeutung der Videographie verzeichnen. Es wäre zu untersuchen, ob dieses Wachstum auch mit der gestiegenen Attraktivität praxeologischer Forschung (vgl. Bohnsack 2011, 2017) – der „Hinwendung zum Performativen“ (Sturm & Wagner-Willi 2015, 165) –, die ohne Zweifel in den letzten Jahren zu verzeichnen ist, zusammenhängt.
- (3) Videographien ergänzen die Perspektive bspw. von Lehrkräften und Schüler*innen auf einen Gegenstand durch eine externe Beobachtersicht. Videographische Daten ermöglichen einen empirischen Zugang zum Geschehen in Interaktionen, ohne dabei zunächst festzuschreiben, wie diese genau gewonnen bzw. ausgewertet werden.
- (4) Der Einsatz der Videotechnologie bietet große Vorteile gegenüber ‚herkömmlichen Verfahren‘ der teilnehmenden Beobachtung oder Ethnographie: So kommen Videos der begrenzten Wahrnehmungsfähigkeit und Verarbeitungskapazität des menschlichen Gehirns entgegen („komplexitätsregistrierende Datentypen“ (Herrle u. a. 2016, 9)) und ermöglichen zudem ein wiederholtes Betrachten aufgezeichneter Sequenzen.

„Die Videokamera macht Dimensionen körpersprachlichen Verhaltens der Beobachtung zugänglich, die sich dem ‚bloßen Auge‘ der teilnehmenden Beobachterin und der Versprachlichung in Beobachtungsprotokollen entziehen. Die wortlose Verständigung mit Blicken, das kommentierende Mienenspiel bis hin zur Konstellation der Körper am gemeinsamen Tisch – das sind elementare Bestandteile des Unterrichtsgeschehens, die erst mittels einer beobachtenden Kamera der Analyse zugänglich werden“ (Breidenstein 2006, 32).

Problematisch mit Blick auf die Zunahme an videographischer Forschung erscheint, dass sich diese weder im Ablauf induktiver, hypothesengenerierender (qualitativ-rekonstruktiver) noch im Ablauf deduktiver, hypothesentestender (quantitativer) Forschung als eine bestimmte Methode oder ein bestimmtes Verfahren der Datenerhebung bzw. Datenauswertung bestimmen lässt. Damit erscheint nicht nur der Begriff „Videographie“ diffus, sondern auch seine Bedeutung bzw. Verwendung. Die einen meinen mit Videographie die aufgezeichneten Daten mit der Kamera, andere das Forschungsdesign „Zwei Kameras stehen im Klassenzimmer und filmen“ und wieder andere eine bestimmte Auswertungsmethode. Videographie beschreibt am ehesten einen größeren, umfassenden Forschungsprozess, „der die Erhebung der Daten in der Situation des Handelns [...] miteinbezieht“

(Tuma u. a. 2013, 43). Tuma u. a. definieren die Videographie – als eine Art Minimalkonsens – so: „Forschende gehen ‚ins Feld‘ und fokussieren die Videokamera auf alltägliche Situationen, in denen Akteure handeln, und analysieren, wie sie es tun“ (Tuma u. a. 2013, 16).

Mit Blick auf die Videographie zu Inklusion und Differenz ist zunächst beides denkbar: eine hypothesentestende oder eine hypothesengenerierende Forschung. Je nach Forschungszugang eröffnen sich unterschiedliche Perspektiven der Beobachtung des Themas. Emmerich und Hormel (2013) unterscheiden hier eine essentialistische bzw. sozialontologische von einer sozialwissenschaftlichen Perspektive. Die erste Perspektive geht davon aus, dass die Differenzen bereits außerhalb der Schule bestehen und diese als gegeben akzeptiert werden.

In diesem Beitrag soll der Fokus auf der zweiten, der sozialwissenschaftlichen Perspektive sowie der hypothesengenerierenden, qualitativ-rekonstruktiven Forschung liegen. Hierbei werden Differenzen „nicht als etwas betrachtet, das ausschließlich von außen an die Schule herangetragen und mit dem ‚umzugehen‘ wäre, sondern als *sozial hergestellte* Phänomene“ (Sturm & Wagner-Willi 2015, 165). Der folgende Beitrag¹ geht der Frage nach, inwiefern der videographische Zugriff auf Unterricht, insbesondere auf Inklusion und Differenz, die Beschaffenheit des Mediums sowie die Auswertung der erhobenen Videodaten mittels unterschiedlicher qualitativ-rekonstruktiver Methoden einen Mehrwert gegenüber ethnographischen Protokollen oder Audiographien in der Inklusionsforschung haben können. Dazu werden zunächst in Kapitel 2 Entwicklungslinien der videographischen Forschung zu (inklusivem) Unterricht aufgezeigt und erste Ordnungsversuche unternommen. Anschließend werden in Kapitel 3 method(olog)ische Fragen aufgeworfen, die den videographischen Zugriff, die Datensorte Video und die Auswertung videographischer Daten betreffen. Auch hier werden ordnende Versuche unternommen, die anschließend auf vier videographische Beispielstudien angewendet werden. In einem kurzen, abschließenden Fazit in Kapitel 4 werden methodenübergreifend Wege zur Nutzung der Potentiale der Videographie benannt.

2 Videographische Forschung zu (inklusiven) Unterricht: Entwicklungslinien und Unterscheidungen

Videographische Forschung, verstanden als Sammelbezeichnung (siehe Kap. 1), kann auf unterschiedliche Vorläufer zurückblicken und steht in der Tradition visueller Analysen (z. B. ethnographischer Film, sozialwissenschaftliche Foto- und

1 Ich danke Bernd Tesch, Professor für Romanistische Fachdidaktik an der Eberhard Karls Universität Tübingen, für die kritische Sichtung und Kommentierung des vorliegenden Beitrages.

Filmanalyse) (vgl. Tuma u. a. 2013). Zudem enthält sie Elemente der Proxemik aus den 1950er Jahre, in der die besondere „Rolle der Nutzung von Räumen und des [...] Verhaltens in Interaktionen“ (Tuma u. a. 2013, 21) betont wurde. Auch die Kontextanalyse, in der Kommunikation als ein interaktionaler Multikanal-Prozess untersucht wird, kann als ein Vorläufer der Videographie gelten. Seit den 1960er bzw. 1970er Jahren fanden im angloamerikanischen Raum auch erste Videoaufzeichnungen realen Schulunterrichts statt (vgl. Rauin u. a. 2016).

Videographische Forschung, dies wurde bereits in der Einleitung gezeigt, ist eher eine Sammelbezeichnung als eine konkrete methodische oder methodologische Zugriffsweise auf soziale Phänomene. Daher lässt sich die Videographie auch nach unterschiedlichen Aspekten unterscheiden:

- (1) Wie bereits einleitend erwähnt lassen sich mit Blick auf die grundlegenden *Paradigmen* zwei Gruppen unterscheiden (vgl. Dinkelaker 2016; Rauin u. a. 2016): In standardisierten, deduktiv-quantifizierenden Verfahren, bei denen es in der Regel um statistische Häufigkeiten des Auftretens von Phänomenen und probabilistische Zusammenhänge geht, werden Videodaten genutzt, um hieraus numerische Daten (z. B. durch hoch- oder mittelinferentes Rating) zu generieren. Bei interpretativen bzw. rekonstruktiven Verfahren werden die Videodaten in verbale und visuelle Daten überführt, um anschließend die „strukturelle Ordnung von Interaktionszusammenhängen und die Bedeutung und Funktion der sie konstituierenden Praktiken“ (Rauin u. a. 2016, 11) zu rekonstruieren.
- (2) Auch nach dem *Kontext der Datenerzeugung* lassen sich videographische Arbeiten unterscheiden (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009; Herrle & Dinkelaker 2016): Sind die Videos in Medienproduktionen entstanden und dienen damit als Kommunikationsmedium (Zugriff z. B. über Filmanalyse), sind sie für die Aus- und Weiterbildung erzeugt oder aufbereitet worden (Zugriff z. B. über videobasierte Fallarbeit) oder (beispielsweise im Unterricht) für wissenschaftliche Zwecke erzeugt worden (Zugriff z. B. über videographische Analyse, aber auch andere qualitativ-rekonstruktive Methoden). Mischformen, z. B. Videodaten aus Forschungsprojekten, die auch für die Lehre genutzt werden (siehe z. B. Daten des Fallarchivs HILDE), sind ebenso denkbar.
- (3) Eine Unterscheidung nach *Datensorten* und damit einhergehenden Dimensionen (wie z. B. Alltäglichkeit vs. Künstlichkeit der aufgenommenen Situation, Kamerahandeln, Nachbearbeitung des Materials etc.) ist ebenso möglich (vgl. Tuma u. a. 2013).
- (4) Eine letzte Unterscheidung ergibt sich aus der Methode der *Datenauswertung* und der damit einhergehenden (Aus-)Nutzung videographischer Daten: So sind unterschiedliche Methoden denkbar (z. B. Grounded Theory, Dokumentarische Methode etc.) und auch unterschiedliche Nutzungsaspekte der Videodaten (Illustration textlicher Rekonstruktionen, Rekonstruktion von Körperlichkeit und Materialität im Video etc.).

Die Entwicklungslinien und Unterscheidungen zeigen, dass die methodische und methodologische Fassung der Videographie schwierig ist. Im folgenden Kapitel sollen daher die Besonderheiten im videographischen Forschungsprozess herausgearbeitet und eingeordnet werden.

3 Method(olog)ische Überlegungen

Der videographische Zugriff: Was erfassen, sehen und hören wir?

Im Kern handelt es sich bei der Videographie um eine fokussierte Ethnographie (vgl. Tuma u. a. 2013). Der Fokus liegt auf einem „multimodal strukturierte[n] Geschehen unter den Bedingungen körperlicher Anwesenheit“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 17), die damit verbundenen Maßgaben der Datenerhebung lassen sich also übertragen.

Im Video hör- und sehbar ist nur, was man vorher mit der Kamera erfasst hat. Hierin liegen also grundsätzliche Entscheidungen mit Blick auf die Weite bzw. Einschränkungen des späteren Analyse- und Rekonstruktionsprozesses. In einem inklusiven Setting wären bspw. folgende Fragen zu erörtern (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009):

- (1) Welche Erhebungsinstrumente werden genutzt: Wird „nur“ eine Kamera im Klassenzimmer zur Aufzeichnung genutzt oder werden die Aufzeichnung um Feldnotizen bzw. Beobachtungsprotokolle ergänzt? Erhält die Lehrkraft ein Funkmikrofon, um ihren Ton zusätzlich aufzuzeichnen?
- (2) Wie viele Kameras werden genutzt, welche Art von Kameras (Standkamera, Handkameras, Bodycam etc.) und an welcher Stelle werden sie positioniert (vgl. Grein & Tesch 2021)? Damit einher geht auch die Frage nach der Perspektive der Kamera. Fokussiert die Kamera die Lehrkraft oder eher die Klasse? Bei einer Klassenkamera können konkrete Interaktionen, z. B. zwischen Lehrkraft und Schüler*innen (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) nur schwer erfasst werden. Bei einer Lehrkraftkamera geht vielleicht Interaktionsgeschehen zwischen den Schüler*innen verloren. Zudem lässt sich bei feststehenden Kameras fragen, was passiert, wenn die Lehrkraft eine räumliche Trennung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vornimmt, z. B. in einem Differenzierungsraum (für den Fall wären auch Handkameras denkbar, wie sie bspw. in der Videoethnographie/fokussierten Ethnographie verwendet werden).
- (3) Welche Vorgaben gibt es für die Kameraführung? Darf gezoomt werden? Folgt die Kamera der Lehrkraft oder bleibt sie starr auf den vorderen Teil des Klassenzimmers gerichtet? Wie wird bei Teamteaching verfahren oder wenn ein*e Inklusionshelfer*in oder weiteres pädagogisches Personal im Unterricht anwesend ist?

- (4) In welchem Zeitraum wird erhoben? Nur in den 45 oder 90 Minuten Unterricht oder auch in der Pause, in der Hausaufgabenbetreuung, im Ganztag etc.?
- (5) Wie fügt sich die Kamera oder fügen sich die Kameras ins Feld ein, ohne invasiv zu wirken und das Feld zu beeinflussen? Verhalten sich Schüler*innen in Anwesenheit der Kamera anders? Planen Lehrkräfte einen anderen Unterricht oder zeigen bestimmte Praktiken der Differenzierung (nicht), wenn eine Kamera anwesend ist?

Ebenso muss auf besondere rechtliche Bedingungen geachtet werden, z. B. dem Recht am eigenen Bild, die sich auf das entstandene Datenmaterial auswirken (Dinkelaker & Herrle 2009). Wenn bspw. bestimmte Schüler*innen nicht gefilmt werden dürfen, schränkt dies den ‚Realitätscharakter‘ der Aufnahme (stark) ein und sollte in der Rekonstruktion berücksichtigt bzw. in den Limitationen benannt werden.

4 Beschaffenheit des Mediums: Leistungen und Grenzen

Videographische Daten als Kombination von visuellen Daten und Audiodaten werden in der Regel nicht als solche direkt ausgewertet. In der qualitativ-rekonstruktiven Forschung werden die Videodaten einer Transformation unterzogen, mit der bereits Datenverluste einhergehen bzw. erste Interpretationen unwillkürlich stattfinden. Im Video liegen als Ausgangsmaterial Ton und Bild simultan und sequentiell vor (siehe auch Kap. 3.2). Der Ton kann über Transkripte (des Gesprochenen) oder Beobachtungsprotokolle verschriftlicht werden. Das Bildmaterial kann entweder ebenso in Beobachtungsprotokollen, Memos oder Transkripten (der Gesten oder Mimiken, der Proxemik) verschriftlicht oder es kann bildlich über Skizzen, Fotogramme oder Stillfolgen aufbereitet werden (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009; Asbrand & Martens 2018). Denkbar sind hier auch Kombinationen, z. B. Stillfolgen, die mit Verbaltranskripten unterlegt sind. Gleichzeitig geht mit den so transformierten Daten auch eine weitere Auswahl einher, da aufgrund der Dichte der Daten und Simultanität des ablaufenden Geschehens in aller Regel nur ein Teil analysiert wird.

Eine zentrale zu berücksichtigende Besonderheit von videographischen Daten liegt in den in ihnen eingeschriebenen Zeitverhältnissen: Videodaten übermitteln sowohl Sequentialität (Abfolge von Ereignissen, Interaktionen etc.) als auch Simultaneität (parallel ablaufende Geschehnisse) (vgl. Dinkelaker 2016).

„Die sprachlichen Äußerungen selbst sind performativ und eng mit nonverbalen Ausdrucksformen verbunden, etwa durch simultane Gesten und Blickkontakte oder körperliche Ausrichtung auf die Zuhörenden. Je nach Kontext stehen sie in einer spezifischen Relation zu diesen, d. h. sie können durch die begleitende Gestik in ihrem Sinngehalt gestützt, intensiviert oder gebrochen werden [...]“ (Sturm & Wagner-Willi 2015, 166).

Da etablierte Methoden jedoch in der Regel auf die Analyse bzw. Rekonstruktion sequentieller Strukturen ausgerichtet sind (vgl. u. a. Asbrand & Martens 2018), ergibt sich hieraus eine besondere methodische Anforderung. Die beobachteten Zusammenhänge und Sinnstrukturen können bzw. müssen einerseits als Prozess (sequentiell) und andererseits als bestimmte Konstellation (simultan) rekonstruiert (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009) und ‚in Einklang‘ gebracht werden. Dinkelaker und Herrle (2009) schlagen hierfür eine Kombination aus Segmentierungsanalyse (Rekonstruktion des sequentiellen Gesamtverlaufes) bzw. Sequenzanalyse (Detailanalyse eines Prozesses) und Konfigurationsanalyse (Überblick über die simultane räumliche Struktur in einer Interaktion) bzw. Konstellationsanalyse (Detailanalyse visueller simultaner Bedeutungszusammenhänge) vor.

Neben den bereits in der Einleitung genannten Gründen für den Anstieg videographischer Forschung gibt es einige weitere ‚Leistungen‘, die in der von ihr genutzten Datensorte liegen (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009; Rauin u. a. 2016; Tuma u. a. 2013; Asbrand & Martens 2018): Videodaten haben eine ungeheure große Dichte, kombinieren Ton- und Einzelaufnahmen (Synchronität) und stellen aufgrund der Bild- und Tonfolgen Bewegungen und Interaktionen in Echtzeit dar. Somit machen sie Interaktionen als komplexes Geschehen sichtbar, „in dem verbale Kommunikation mit dem stetigen Wandel von Körperhaltungen, Gesten, Gesichtsausdrücken und Blicken im Raum einhergeht“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 15). Videodaten können als ton- und bildgetreue Daten beschrieben werden (mimetischer Charakter von Videos), da bei der Aufnahme nur eine geringe Reduktion (z. B. durch Auswahlentscheidungen) vorgenommen wird (siehe auch Asbrand & Martens 2018). Nicht zuletzt weisen Videodaten eine hohe Permanenz auf. Oder mit Herrle u. a. gesprochen: „Indem [die Videographien] den Phänomenen, die situativ im Unterricht für die Beteiligten wahrnehmbar werden, ihre Flüchtigkeit rauben, ermöglichen sie es, nachzuvollziehen, was sich im Unterricht auf welche Weise ereignet hat“ (Herrle u. a. 2016, 9).

Neben den genannten Leistungen lassen sich auch Grenzen videographischer Daten benennen (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009; Herrle u. a. 2016; Tuma u. a. 2013; Asbrand & Martens 2018): Trotz des mimetischen Charakters von Videos stellen auch sie nur einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit dar (den seh- und hörbaren). Eine Erfassung mit allen Sinnen bzw. ein unmittelbares Erleben von Interaktion kann nur die teilnehmende Beobachtung leisten. Auch wird trotz der hohen Ton- und Bildtreue nur ein selektiver Ausschnitt mit der Kamera erfasst: Es können nicht alle Prozesse gleichzeitig erfasst werden, der Bildausschnitt und die Kameraführung sind limitiert. Die Videodaten geben also nur einen bestimmten Aspekt des Geschehens wieder.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Videodaten zwar einen hohen Realitätscharakter aufweisen, aber keine schlichte Abbildung der Wirklichkeit darstellen, denn auch sie sind letztlich Produkte einer Konstruktion und Transformation.

5 Auswertung videographischer Daten

Für die Auswertung videographischer Daten können unterschiedliche Methoden genutzt werden. Dabei stellt sich die Frage, was genau an den Videodaten zur Analyse und Rekonstruktion herangezogen wird. Diese Frage soll im Folgenden nicht anhand einzelner Methoden beantwortet werden, sondern in Form von Ordnungsversuchen

- (1) im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Sinnebenen, die rekonstruktive Forschung adressiert, und mit Blick auf unterschiedliche Großfragestellungen, die durch rekonstruktive Forschung beantwortet werden sollen (Tabelle 1) und
- (2) mit Blick auf unterschiedliche gegenstandstheoretische Bestimmungen von (inklusivem) Unterricht (Tabelle 2).

In einem ersten Ordnungsversuch (Tabelle 1) soll entlang der klassischen Sinn-ebenen sowie den damit verbundenen Großfragestellungen qualitativer Forschung der (mögliche) Beitrag der Videographie verdeutlicht werden.

Sinnebene (nach Lamnek 2010; Kopp & Steinbach 2018)	Großfragestellung (nach Flick u. a. 2000; Reichertz 2016)	Fokus	Beitrag der Videographie	Beispiel Inklusionsforschung
Subjektiver Sinn	„Was ist die Sicht des Subjekts?“ (Reichertz 2016, 36)	Subjektive Sichtweisen und Deutungen	eher unterstützend für die Dokumentation der subjektiven Äußerungen (z. B. durch Aufzeichnung eines Interviews oder einer Gruppendiskussion) und für die Interpretation der Daten (z. B. im Sinne einer Kontextanalyse im Rahmen der Inhaltsanalyse); Möglichkeit des stimulated recalls durch Videographien	Gruppendiskussion von Inklusionslehrkräften zum Thema inklusiver Unterricht wird aufgezeichnet; videographierte Stunde einer Lehrkraft wird als Stimulus in einem Interview zum Thema Differenzierung genutzt

Sinnebene (nach Lamnek 2010; Kopp & Steinbach 2018)	Großfragestellung (nach Flick u. a. 2000; Reichertz 2016)	Fokus	Beitrag der Videographie	Beispiel Inklusionsforschung
Sozialer Sinn	„Deskription sozialen Handelns in sozialen Milieus bzw. Beschreibung von Prozessen“ (Reichertz 2016, 36); „Rekonstruktion des sozialen Sinns von Praktiken und Dingen“ (Reichertz 2016, 36) „(Re-)Konstruktion sozial vortypisierter Wissensmuster und Deutungsarbeit“ (Reichertz 2016, 36)	Rekonstruktion „von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen“ (Flick u. a. 2000, 19) auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen bzw. Paradigmen	Anhand der Videodaten kann Explizites sowie der implizite Sinn, inkorporiertes Wissen etc. durch die Kamera „festgehalten“ und rekonstruiert werden und dies nicht nur in verbalen Äußerungen; Analyse sozialer Praktiken und Interaktionen auch in Verbindung mit Dingen, Bewegungen, Raum-Körper-Konstellationen etc. werden ermöglicht (vgl. Herrle & Dinkelaker 2016)	Praktiken der Differenzherstellung werden im Video festgehalten
Objektiver Sinn	„Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen“ (Reichertz 2016, 36)	„hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen“ (Flick u. a. 2000, 19)	Videographie als Aufzeichnung von Kommunikations- bzw. Interaktionsakten, die Grundlage der Rekonstruktion sind	Rede einer Schulleiterin eines inklusiven Gymnasiums zum Schuljahresbeginn wird video-graphiert

Ein zweiter Ordnungsversuch (Tabelle 2) orientiert sich an unterschiedlichen gegenstandstheoretischen Bestimmungen von Unterricht. Unterricht ist kein „ontologisch gegebenes Faktum [...], sondern [wird] durch spezielle Zugriffsweisen als Gegenstandsfeld von Unterrichtsforschung allererst konstituiert [...]“ (Terhart 1978, 22). Unterricht wird folglich als soziales Phänomen gefasst (vgl. Proske 2018) und je nach dahinterliegender Sozial- und Gegenstandstheorie theorieabhängig konstruiert und je nach Methode rekonstruiert (vgl. Idel & Meseth 2018). Dies erscheint interessant, wenn man fragt, welchen Beitrag zur Rekonstruktion hierzu die Videographie – v. a. mit Blick auf die Kombination von Sequentialität und Simultanität – leisten kann und welchen besonderen Mehrwert sie liefert.

Bestimmung von Unterricht (nach Proske 2018)	Erläuterung (nach Proske 2018)	Videographische Leistung
Sprachtheoretisch fundierte Bestimmung	Unterricht als sprachlicher Diskurs	Videographie als Medium des Transports der sprachlichen Diskurse
Praxistheoretisch fundierte Bestimmung	Unterricht als soziomaterieller Zusammenhang von Praktiken	Videographie als Dokumentation von Praktiken
Systemtheoretisch fundierte Bestimmung	Unterricht als Kommunikationssystem; Sozial-, Zeit- und Sachstruktur des Unterrichts	Videographie als Dokumentation sozialer Systeme, Kontingenzen und System-Umwelt-Unterscheidungen
Wissenssoziologisch ausgerichtete Bestimmung	Unterricht als geteilte Sinnkonstruktion	Videographie als Medium des Transports der sprachlichen und nicht-sprachlichen Äußerungen
Pädagogische Bestimmung des Unterrichtens	Unterricht als Summe absichtsgeleiteter Handlungen	Videographie als Dokumentation von Handlungen der Erziehung, Bildung und Didaktik

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Videographie bei der Analyse von Daten zuvorderst bei der Rekonstruktion von sozialem Sinn einen hohen Mehrwert bietet, da es hierbei u. a. um die „Deskription sozialen Handelns in sozialen Milieus bzw. Beschreibung von Prozessen“ (Reichertz 2016, 36) bzw. die „Rekonstruktion des sozialen Sinns von Praktiken und Dingen“ (Reichertz 2016, 36) geht. Beides lässt sich über videographische Daten sehr gut festhalten. Hinzu kommt, dass bei den unterschiedlichen gegenstandstheoretischen Bestimmungen von Unterricht der Mehrwert der Videographie nur dann zum Vorschein kommt, wenn tatsächlich sequentielle und simultane Strukturen in den Fokus der Rekonstruktionen rücken, die sich dann wiederum wechselseitig aufeinander beziehen müssen. Beispielsweise wäre bei einer sprachtheoretisch fundierten Bestimmung von Unterricht auch eine Analyse (nur) von sequentiellen Transkripten denkbar. Videographien jedoch böten den Mehrwert, eben durch die Erfassung auch der simultanen Struktur eine tiefergehende Bestimmung sowohl über nacheinander als auch parallel ablaufende sprachliche Diskurse vorzunehmen.

6 Videographische Beispielstudien

Anhand von vier Beispielstudien, die stellvertretend für eine Vielzahl von videographischen Forschungsarbeiten zum inklusiven Unterricht stehen und deren methodisches Vorgehen und Ergebnisse in Form von Zeitschriften- oder Sammelwerksbeiträgen publiziert wurden, soll abschließend exemplarisch verdeutlicht werden, inwiefern das jeweils gewählte videographische Forschungsdesign einen

Mehrwert für die Inklusionsforschung darstellt. Bei der explorativen Prüfung ergab sich eine Art Kontinuum, welches unterschiedliche Möglichkeiten der Nutzung videographischer Daten aufzeigt.



Beispielstudie 1: „Leistungsdifferenzen im ‚inklusiven‘ und im gymnasialen Unterricht“ (Wagener & Wagner-Willi 2017)

In der Studie von Wagener und Wagner-Willi (2017), die v. a. raumbezogene Praktiken mit Blick auf den performativen Vollzug von Inklusion bzw. Exklusion untersucht, wird der Frage nachgegangen, „wie mit der Zuschreibung von Leistungsdifferenzen eine differente Zuweisung und Nutzung von ‚Territorien‘ im Goffmanschen Sinne einhergehen“ (Wagener & Wagner-Willi 2017, o. P.). Zur Klärung der Frage werteten die Autor*innen aus kontrastierenden Unterrichtsvideographien Fotogramme und textliche Sequenzen mittels dokumentarischer Methode aus. Bezogen auf den ersten Ordnungsversuch (Tabelle 1) zeigt sich, dass durch die Beschreibung des sozialen Handelns bzw. von Prozessen und der Rekonstruktion des sozialen Sinns von Praktiken und Raumnutzungen (vgl. Reichertz 2016) die Videographie hier einen großen Mehrwert entfalten konnte. Während die Sequenzanalysen eher kurz ausfallen, zeigen die reflektierenden Interpretationen in Bezug auf die Simultanität (Fotogrammanalyse) deutlich, welches Potential in der Videographie steckt.



Beispielstudie 2: „Differenzierung unter Schüler_innen im reformierten Sekundarschulunterricht“ (Rose & Gerkmann 2015)

Die Studie von Rose und Gerkmann (2015) geht der Frage nach, wie Prozesse der Differenzkonstruktion (auch zwischen und durch Schüler*innen) in der Schule ablaufen und wie man diese beobachten kann. Hierzu wurden Szenen von Gruppenarbeiten im individualisierten Unterricht in zwei sechsten Klassen videographiert und analysiert. Die szenischen Beschreibungen, welche „die Abläufe unter den Beobachtungsgesichtspunkten Körper/Körperlichkeit, Raum-Zeit-Strukturierungen, Interaktion und Artefakte“ (Rabenstein & Reh 2008, 147) festhalten, wurden um Standbilder aus den Videoszenen zur „besseren Nachvollziehbarkeit der Interpretation“ (Rose & Gerkmann 2015, 196) ergänzt. An diesem Beispiel zeigt sich, dass v. a. die sequentielle Struktur der Beschreibung als Grundlage der Rekonstruktion dient und die Fotogramme eher einen ergänzenden, illustrativen Charakter haben.



Beispielstudie 3: „Das muss am Gymnasium schneller gehen“ (Syring u. a. 2020)

In der Studie von Syring u. a. (2020) wurde der Frage nachgegangen, „wie Lehrkräfte am Gymnasium Differenz herstellen und welche Deutungen“ (Syring u. a. 2020, 241) diesem Handeln zugrunde liegen. Hierzu wurden 43 Unterrichtsstunden videographiert. In der vorgestellten Teilstudie ging es um die

Rekonstruktion von „Zeit“ im Kontext von Differenzierungspraktiken. Die dafür verwendeten Videodaten wurden mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet (vgl. Asbrand & Martens 2018; Bohnsack 2010). Hierfür wurden die verbalen Elemente transkribiert und um nonverbale Informationen angereichert, die sich auf Mimik, Gestik und Proxemik beziehen sowie Informationen zum Raum geben. Einige Fotogramme ergänzten die Transkripte. Mit Blick auf die beiden Ordnungsversuche bot die Videographie hier bei der Rekonstruktion des sozialen Sinns einen Mehrwert bei der Analyse sozialer Praktiken in Verbindung mit Dingen, Bewegungen, Raum-Körper-Konstellationen etc. (vgl. Herrle & Dinkelaker 2016) (Tabelle 1). Bei der Dokumentation der Praktiken (praxistheoretisch fundierte Bestimmung von Unterricht, Tabelle 2) konnte sowohl die Simultanität als auch Sequentialität in den Fotogrammen und den Beobachtungsprotokollen/Transkripten genutzt werden.



Beispielstudie 4: „Differenz und Passung“ (Martens 2015)

Die Studie fokussiert die Differenzbearbeitung in „heterogenitätssensible[n] pädagogisch-didaktische[n] Settings“ (Martens 2015, 211) bei gleichzeitiger Differenzzeugung. Auch hier wird auf ein praxeologisch-wissenssoziologisches Konzept von Praktiken (Tabelle 1 und 2) Bezug genommen. Fokussiert auf Einzelevents werden hier Fotogramme aus den videographierten Stunden in die Analysen mit einbezogen, vor allem mit einem Fokus auf die Sequentialität des beschreibenden Textes. Anders als in den vorher genannten Studien werden die Fotogramme auch untereinander in Beziehung gesetzt, so dass auch hier (und nicht nur im Texttranskript) die Sequentialität rekonstruiert werden kann.

7 Fazit: Methodenübergreifende (Aus-)Nutzung des Potentials der Videographie

Der Blick auf die vier exemplarischen Studien und ihre Nutzung der Videographie zeigt, dass es sich weder um ein einheitliches, etabliertes Verfahren handelt, noch dass es einen Konsens darüber gibt, welche Aspekte von Videodaten in welcher Form analysiert und rekonstruiert werden können. Der methodische Pluralismus in der Nutzung videographischer Daten erscheint jedoch produktiv, um aufzuzeigen, welche Möglichkeiten und Potentiale in der Videographie stecken. Zur Erhöhung des erkenntnistheoretischen bzw. inhaltlichen Gewinns bei der Erforschung (inklusive) Unterrichts (vgl. Asbrand & Martens, 2018) wäre es sinnvoll – das sollten die Ausführungen im dritten Kapitel sowie die Beispielstudien zeigen –, sowohl die Sequentialität als auch die Simultanität von Videodaten vollumfänglich(er) zu nutzen. Und dies nicht nur neben- bzw. nacheinander, sondern in einer gegenseitigen Verschränkung und Kombination (siehe Vorschlag von Dinkelaker & Herrle 2009). Noch zu wenig genutzt erscheinen auch die Poten-

tiale, die sich möglicherweise aus der Übertragung aus anderen Methoden und Verfahren, v. a. der Interpretation von visuellen Artefakten bzw. produzierten Bildern (z. B. Fotografien, Bildern, Kunstwerken, Plänen, Zeichnungen etc.) ergeben (z. B. Bildanalysen, Card-Sorting- bzw. Sortiertechniken, Netzwerkzeichnungen). Hinzu kommen auch neuere Methoden- und Verfahrensweisen, wie bspw. die Kamera-Ethnographie, der Einsatz von Body-Cams oder 360°-Kameras (vgl. Mohn 2019; Grein & Tesch 2021).

Eine weitere Überlegung geht mit der Frage der Bereitstellung von Forschungsdaten im Publikationsprozess einher: Während für quantitative Studien teilweise bereits die aufbereiteten Daten oder Statistikskripte in Repositorien oder bei Zeitschriften direkt archiviert werden, sodass jede*r Leser*in der Studie diese nachvollziehen kann, gilt dies im qualitativen Bereich, v. a. für umfangreiche Transkripte und Beobachtungsprotokolle, nicht. Überlegenswert wäre auch – nach Klärung aller rechtlichen Schwierigkeiten –, dass Videodaten, die die Grundlage von Analysen sind, online verfügbar gemacht werden. So könnte das Potential videographischer Analysen weiter ausgenutzt werden, da man sich im Publikationsprozess nicht auf Transkripte, Protokolle und wenige Fotogramme, Stillfolgen oder Skizzen berufen müsste.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838584829>
- Bohnsack, R. (2010): Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation. In: M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: Springer VS, 271-294. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92054-2_11
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich/utb.
- Breitenbach, S. (2016): Aktuelle Produkte und Literaturhinweise zur softwarestützten Videoanalyse. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 335-341.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Dinkelaker, J. (2016): Datengewinnung und Datenformate in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: U. Rauin, T. Engartner & M. Herrle (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele. Weinheim u. a.: Beltz, 50-75.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>

- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie, 13-29.
- Grein, M. & Tesch, B. (2021): Chancen und Herausforderungen der Körperkamera: Analysen und Reflexionen zu mobilen Minikameras als (neuem) Instrument der Unterrichtsvideografie. In: A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, Heft 4. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. (ces), 115-140.
<https://doi.org/10.21241/ssor.78276>
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim u. a.: Beltz, 76-129.
- Herrle, M., Rauin, U. & Engartner, T. (2016): Videos als Ressource zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim u. a.: Beltz, 8-28.
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kompodium qualitativer Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63-82.
- Kopp, J. & Steinbach, A. (2018) (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0>
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). Weinheim u. a.: Beltz.
- Martens, M. (2015): Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, Jg. 16/H. 2, 211-229.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24326>
- Mohn, B. E. (2019): Kamera-Ethnographie. Schauen, Sehen und Wissen filmisch gestalten. In: A. Geimer, C. Heinze, & R. Winter (Hrsg.): *Handbuch Filmsoziologie*. Wiesbaden: Springer, 1-22.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-10947-9_69-2
- Prose, M. (2018): Wie Unterricht bestimmen? – Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Sozialforschung. In: M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kompodium qualitativer Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-62.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: H.-C. Koller (Hrsg.): *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse*. Opladen: Budrich, 137-156.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtung. In: U. Rauin, M. Herrle, & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 242-262.
- Rauin, U., Herrle, M. & Engartner, T. (Hrsg.) (2016): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Reichert, J. (2016): *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4>
- Rose, N. & Gerkmann, A. (2015): Differenzierung unter Schüler_innen im reformierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, Jg. 15/H. 2, 191-210.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24325>
- Seidel, T. & Thiel, F. (Hrsg.) (2017): *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.

- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015): Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 16/H. 2, 163-171. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24323>
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: I. van Ackern, H. Bremer, F. Kessel, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 581-595. <https://doi.org/10.25656/01:19270>
- Syring, M., Brinkmann, L. & El Damaty, Y. (in Vorbereitung): „Jetzt übertreibt ihr es aber mit der Schlamperei“: Materialität im Kontext sozialer Ordnungsbildung im Gymnasialunterricht.
- Syring, M., Brinkmann, L., Weiß, S. & Kiel, E. (2020): „Das muss am Gymnasium schneller gehen“: Eine praxeologisch-wissenssoziologische Rekonstruktion von „Zeit“ im Kontext von Differenzierungspraktiken im Gymnasialunterricht. In: E. Schilling & M. O'Neill (Hrsg.): Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung. Wiesbaden: Springer VS, 235-262. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31252-7_11
- Terhart, E. (1978): Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tesch, B. (im Erscheinen): Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode. Bern: Peter Lang.
- Tesch, B., Vernaci, D. & Ströbel, L. (2020): Auswahlprozesse bei der Dokumentarischen Unterrichtsvideoanalyse. Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang. In: Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung (ZRFF), Jg. 1/H. 1, 71-84. <https://doi.org/10.25656/01:24226>
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, B. (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31204-6>
- Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 1/H. 4, Frankfurt/M. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439> (Abrufdatum: 27.06.2022).
- Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), Jg. 5/H. 1, 49-66.
- Wilm, G. (2021): Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht. Eine videobasierte Praxeographie. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839459515>

Autor*innenangabe

Syring, Marcus, Prof. Dr.

Eberhard Karls Universität Tübingen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Herstellung von und Umgang mit Differenz (v. a. am Gymnasium), Interkulturalität, Inklusion, Lehrerprofessionalität, Classroom Management
marcus.syring@uni-tuebingen.de