

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Jahrgang 1 – Ausgabe 1

Bernd Tesch, Damian Vernaci & Lisa Ströbel

Auswahlprozesse bei der Dokumentarischen Unterrichtsvideoanalyse

Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang

Abstract (deutsch)

Die qualitative Unterrichtsvideografie stößt nach Jahren der Zurückhaltung derzeit auf starkes Interesse (Asbrand & Martens 2018, Baltruschat 2018, Fritsche & Wagner-Willi 2014, Kreft i.V., Moritz & Corsten 2018, Tesch 2018, Tesch 2019). Jenseits von Fragen des Erhebungsdesigns spielen dabei die Auswahlprozesse und -entscheidungen bezogen auf Sequenzen, Szenen und Standbilder angesichts i.d.R. erheblicher Datenmengen sowie der „Überkomplexität des visuellen Geschehens“ (Dinkelacker 2017: 142) eine zentrale Rolle. In der methodisch-methodologischen Grundlagenliteratur werden zwar Auswahlbedingungen (z.B. Dinkelacker 2017 & Herrle: 41ff.) und Auswahlkriterien (z.B. Tesch 2019: 160) genannt, doch bleibt unklar, wie diese zusammenspielen und welche Priorisierungen jeweils greifen: Relevanzen der Akteure, Relevanz für die Forschungsfrage, Repräsentanz für den Untersuchungsgegenstand, interaktive Dichte, Fokussierungsmetaphern, Kameraeinstellungen ... Die Auswahlentscheidungen für Sequenzen, Szenen und Standbilder werden dabei häufig nicht näher begründet. Der vorliegende Artikel, der sich als Beitrag zur Methodendiskussion der Dokumentarischen Unterrichtsvideographieanalyse versteht, geht auf die theoretischen Grundlagen videoanalytischer Auswahlprozesse bei der Arbeit mit der Dokumentarischen Fremdsprachenforschung ein und beleuchtet an einem ausgewählten Beispiel das komplexe Zusammenspiel verschiedener Analysefoci im Forschungsprozess. Die ‚Auswahl‘ bzw. die damit verbundenen ‚Entscheidungen‘ werden dabei auf praxeologisch-wissenssoziologischer Grundlage auch als reflexive Praktiken Forschender adressiert.

Abstract (englisch)

The qualitative video recordings of school lessons are nowadays arousing great interest after years of reticence. Beyond the questions of the survey design, selection processes and selection choices are playing a decisive role concerning sequences, scenes and stills considering the significant amount of data as well as the “over-complexity” (Dinkelacker 2017: 142) of videographic data.

Conditions and criteria of selection are indeed mentioned in the methodic-methodological fundamental literature (e.g. Dinkelacker 2017 & Herrle: 41ff., Tesch 2019: 160), however, their synergy and prioritization remain unclear: significances of the participants, relevance for the research issue, representation for the research subject, interactive density, focusing metaphors, camera settings, ... The selection of sequences, scenes and stills are often not explained closely.

The present article discusses the theoretical basics of video-analytic selections by working with the method of the Documentary Foreign Language Research. The complex interaction of different focuses of analyses during the research process is going to be highlighted by a selected example.

Keywords

Videografie, Dokumentarische Methode, Unterrichtsforschung, Lehrerbildung, (funktionale) Einsprachigkeit

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-1/tesch-vernaci-stroebel

1. Einleitung

Auswahlprozesse und -entscheidungen im Zusammenhang mit der Analyse von Unterrichtsvideografie werden in methodologischen Grundlagenwerken (Bohnsack 2009), methodisch-methodologischen Einführungsschriften (u.a. Dinkelacker & Herrle 2017, Asbrand und Martens 2018, Baltruschat 2018, im Bereich der Fremdsprachenforschung: Tesch 2019) und in Qualifikationsarbeiten (in der Fremdsprachenforschung z.B. Kreft 2018, Kreft i.V.) selten explizit diskutiert¹. Dinkelacker & Herrle (2017) sowie Dinkelacker (2017) gehen näher auf diese Frage ein. In ihrer Einführung in die erziehungswissenschaftliche Videoanalyse stellen sie ein komplexes und elaboriertes Analyseverfahren auf vier Ebenen vor, der Ebene der Segmente des Unterrichtsgeschehens (daher Segmentierungsanalyse), der Ebene der räumlichen Ordnung (Konfigurationsanalyse), der Ebene der prozesshaften Konstitution (Sequenzanalyse) sowie der Ebene einzelner visueller Raumelemente (Konstellationsanalyse). Die Autoren² verwenden dabei die auch von der objektiven Hermeneutik bekannte Technik des Gedankenexperiments, um die Handlungen ausgewählter Standbilder in Relation zu alternativen Handlungsoptionen zu setzen. Die Auswahl der Standbilder wird zwar auf die Interaktion der verschiedenen Analyseebenen zurückgeführt, aber theoretisch letztlich auch hier nicht näher begründet.

Dinkelacker geht 2017 unter dem Aspekt der Reversibilität von Interpretationen auf diese Problematik ein. Er unterstreicht den Umstand, dass Auswahlentscheidungen bei der Videoanalyse im Laufe des Analyseprozesses verändert werden können, insbesondere im Abgleich mit den Audiotranskripten. Die kommunikative Validierung von Zwischenergebnissen im Forscherteam und die im Zuge dessen oft unvermeidliche Revision von Auswahlentscheidungen werden hierbei zu methodisch unverzichtbaren Instrumenten der Analyse.

¹ Eine grundlegendere theoretische Diskussion der Phänomene ‚Auswahl‘ und ‚Entscheidung‘ im Spannungsfeld von Alltagsroutinen und Forschungspraktiken würde auch auf den Rollenwechsel von Unterrichtenden im Klassenzimmer zu Forschenden des Klassenzimmers eingehen. Aus Platzgründen muss an dieser Stelle der Hinweis genügen, dass die Problematik, die insbesondere dann drängend wird, wenn Lehrerinnen und Lehrer an der videographischen Unterrichtsforschung partizipieren, im Forscherteam durch Beobachtertriangulation und Theoriereflexion bearbeitet werden muss.

² Wir verwenden in diesem Beitrag weitgehend genderneutrale Formulierungen sowie aus Gründen der besseren Lesbarkeit gelegentlich das generische Maskulinum.

Die insgesamt zu konstatierende methodologische Grauzone bezogen auf Auswahlprozesse und -entscheidungen von unterrichtlichen Videodaten erstaunt umso mehr, als die Auswahlentscheidungen die Validität der Ergebnisse grundsätzlich beeinflussen. Je nachdem, welcher Fokus im Vordergrund steht, beispielsweise Relevanz für die Akteure oder Repräsentanz für den Unterrichtsgegenstand, werden unterschiedliche Analyseebenen adressiert. Bei erziehungswissenschaftlich-rekonstruktiven Studien zum Unterricht bspw. stehen im Vergleich zu fachdidaktisch ausgerichteten Studien meist allgemeinpädagogische Aspekte im Vordergrund, während spezifisch fachliche oder fachdidaktische Normen und Praktiken eher unberücksichtigt bleiben. Da Schulunterricht in der Regel jedoch als Fachunterricht erteilt wird, scheint es evident, dass es hier zu forschungsmethodisch blinden Flecken kommen kann. Im Fremdsprachenunterricht etwa spielen fachdidaktische Normen wie das Herstellen von Zielsprachigkeit oder von kulturellem Wissen direkt in die Sinnebenen des fremdsprachlichen Klassenzimmers hinein: Die kommunikativ-propositionale Sinnebene wird von fachdidaktischen Normen hinsichtlich der Aufgaben und der kommunikativen Aufgabebearbeitung ebenso beeinflusst wie die dokumentarische Sinnebene, etwa in *Peer-* und Milieustrukturen, sowie die lernersprachliche Sinnebene in der individuellen Sprachbewusstheit (Tesch 2019). Es liegt somit auf der Hand, die Relationen und das Zusammenspiel der verschiedenen normativen Ebenen und den ihnen entsprechenden Praktiken als methodische Herausforderung zu identifizieren und zu bearbeiten. Dabei spielen kriteriale Entscheidungen eine zentrale Rolle, d.h. die Kriterien für die Auswahl müssen prozesshaft reflektiert und hinterfragt werden. Die Entscheidung selbst verliert damit zusehends ihren Charakter als rein technischer Vorgang und wird zu einer reflexiven Praxis Forschender bzw. des Forscherteams.

2. Theoretische Auswahlkriterien

Die theoretische Auswahl von Analyseeinheiten in der fremdsprachendidaktischen Unterrichtsforschung wird wie erwähnt durch Selektionsentscheidungen im Hinblick auf das Normengeflecht des fremdsprachlichen Klassenzimmers beeinflusst. Dieses Normengeflecht umfasst sowohl implizite Normen des Systems Schulunterricht wie z.B. den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994) oder das Aufgabenmonopol der Lehrenden als allgemeinpädagogische und fachdidaktische Normen, wobei die Grenzen und Übergänge fließend sind. Allgemeinpädagogische Normen wie kooperatives Lernen, interkulturelles Lernen, Inklusion und Lernerautonomie werden in fachdidaktische Konzepte transformiert, und damit werden sie auch zu fachdidaktischen Normen. Spezifische fremdsprachendidaktische Normen sind dagegen bspw. die Prinzipien der Einsprachigkeit, Bilingualität oder Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, das Erreichen funktional kommunikativer Ziele wie fremdsprachiges Hörverstehen und Leseverstehen, die Sprachmittlung oder auch die Sprachlernkompetenz. Die Auswahl der Sequenzen, Szenen und Standbilder orientiert sich daher auch an der Frage, welche der Normen gerade im Fokus steht. Diese Frage steht in einer reflexiven Beziehung zu vier Selektionsaspekten, i.e. der Relevanz für die Forschungsfrage, der Repräsentanz für den Untersuchungsgegenstand, der Relevanz für die Akteure sowie der Relevanz für den Fall. Sie werden im Folgenden näher betrachtet.

Relevanz für die Forschungsfrage

Die Forschungsfrage ist bei rekonstruktiven Untersuchungen i.d.R. am Forschungsbeginn so offen, dass es nicht sinnvoll wäre, bereits den Gegenstand auf bestimmte Foci einzuengen. Lediglich auf sehr grobkörniger Ebene werden an dieser Stelle bestimmte Relevanzen verfolgt, etwa Bildungsreformen und gesellschaftlicher

Wandel (im Projekt „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers“³), literarische Texte (Bracker 2015, Krefl i.V.), Filme (Vernal Schmidt i.V.) oder kompetenzorientierte Lernaufgaben (Tesch 2010).

Repräsentanz für den Untersuchungsgegenstand

Die Auswahl von Analyseeinheiten muss im Bereich der fachdidaktischen Unterrichtsforschung generell den fachlichen Gegenstand angemessen berücksichtigen. Nicht nur folgt der Unterrichtsverlauf einem fachdidaktisch informierten Skript – im Anfangsunterricht einer Fremdsprache beispielsweise häufig die Klärung bzw. Semantisierung neuer lexikalischer Strukturen an Hand bestimmter Impulstexte, ihre anschließende kommunikative Einübung und ihre Einbettung in komplexere Folgeaufgaben – sondern jede einzelne Komponente des Gegenstandes, d.h. sprachliche und kulturelle Gehalte, Themen, Texte, Medien, Aufgaben, Methoden, Diskurse und Ergebnisse (vgl. Tesch 2019: 34-40), steht für sich bereits für eine bestimmte fachdidaktische Funktion, die im Kontrast mit anderen kontrastiven und homologen Skripten und Funktionen verglichen werden muss. Das Forschungsziel besteht an dieser Stelle somit darin, die Eigenlogik des Fremdsprachenunterrichts herauszuarbeiten, womöglich auch im Vergleich mit nicht fremdsprachlich unterrichteten Fächern.

Relevanzsetzungen durch die Akteure

Die Eigenlogik des Fremdsprachenunterrichts wiederum ermöglicht einerseits systemisch erwartete Interaktionen und Relevanzsetzungen, z.B. die Orientierung an individueller sprachlicher Progression, andererseits aber auch solche, die die Akteure innerhalb der systemisch tolerierten Polykontextualität (Luhmann 1992, Vogd 2011) vornehmen, also z.B. Neben- und Parallelgespräche, private Beschäftigungen wie Handynutzung oder Spiele sowie Abtauchen in die passive meist stumme Anwesenheit ohne sichtbare Partizipation. Insofern spielen bei der Auswahl von Videodaten nicht mehr allein die ‚klassischen‘ verbalen Relevanzmarkierer wie interaktive Dichte und Fokussierungsmetaphern (Bohnsack 2009, 2014) eine zentrale Rolle, sondern eben auch die nonverbalen Relevanzmarkierer wie Zu- und Abwendung, Schmunzeln, Augendrehen, Handzeichen etc. Auch hier gilt es, die Relevanzsetzungen der Akteure über den Stundenverlauf hinweg zu erfassen und dokumentarisch zu analysieren.

Ein weiterer Aspekt dieser Relevanzsetzungen besteht in der Beobachtungsselektivität der Beteiligten (s. Dinkelacker 2017). Die Lernenden entscheiden sich implizit allein auf Grund ihrer Sitz- oder Stehposition, Körperhaltung und Körperbewegungen für Wahrnehmungsperspektiven und -ausschnitte des Unterrichts. Diese Wahrnehmungsselektivität der Teilnehmenden wiederum gilt es mit der Wahrnehmungsselektivität der Beobachtenden abzugleichen, wobei nicht nur die Forschenden als Beobachtende auftreten, sondern auch direkt Beteiligte (Mitschüler, Lehrpersonen) eine Beobachterrolle einnehmen können. Die Existenz unterschiedlicher Beobachterperspektiven, die der Forschenden und die der Beteiligten, gilt es also in Rechnung zu stellen, wobei allerdings die Beobachtungsperspektiven der Akteure der rekonstruktiven Videoanalyse nicht direkt zugänglich sind, sondern immer nur die der Kamera.

³ Ein von der DFG seit 2019 gefördertes Projekt an der Universität Tübingen.

Relevanz für Rekonstruktion des Falls

Im Zuge des rekonstruktiven Forschungsprozesses kommt es zu einer Justierung im Hinblick darauf, was als Fall zu verstehen ist (vgl. Asbrand & Martens 2018: 30-32, Tesch 2019: 137-140). Wird zu Beginn häufig noch ein Fall rein personell mit einer Klasse oder Lerngruppe oder einer Zeiteinheit gleichgesetzt, so wird der Fallbezug in der fachdidaktischen Forschung mit Ausschärfung der Forschungsfrage meist auf bestimmte erkenntnisleitende Aspekte fokussiert, etwa die Herstellung von Textverstehen oder die Bearbeitung einer komplexen Lernaufgabe. Entsprechend erfolgt dann auch eine Anpassung der Relevanzsetzung durch die Forschenden. Nicht mehr alle Interaktionen einer bestimmten beobachteten Lerngruppe sind dann relevant, sondern nur noch diejenigen, die auf die ausgewählten Foci Bezug nehmen, wodurch der Fall als solcher erst allmählich im Forschungsprozess hervortritt bzw. rekonstruiert wird.

3. Bezugseinheiten der Auswahl: Sequenzen, Szenen, Standbilder

Zum Abschluss dieser theoretischen Ausführungen werfen wir einen Blick auf die konkreten Objekte der Auswahlentscheidungen in der Unterrichtsvideographie: Sequenzen, Szenen und Standbilder. Auch die Bezeichnung „Episoden“ ist gängig und plausibel (Asbrand & Martens 2018: 101), unterstreicht sie doch den qualitativen bzw. rekonstruktiven Charakter der Auswahlentscheidungen im Gegensatz zu den Stichproben im quantifizierenden Paradigma der Sozialforschung. Doch beziehen sich „Episoden“ meist auf Transkriptpassagen, d.h. auf den Verbaltext als Analysegrundlage. Im engeren Kontext der Dokumentarischen Unterrichtsvideographie hingegen haben, wenn die Bildanalyse im Zentrum steht, insbesondere Sequenzen, Szenen und Standbilder einen primordialen Charakter, sodass wir an dieser Stelle die Bezeichnung „Episode“ aufgeben und sie durch „Szene“ ersetzen. Bohnsack (2009: 161) unterscheidet zwischen Sequenzen und Szenen mit Hinweis auf abgebildete und abbildende Akteure. Szenen sind demnach die Handlungsausschnitte, die allein von den abgebildeten Akteuren hergestellt werden, d.h. im Kontext der Unterrichtsforschung von Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrperson. Durch ihre Handlungsentscheidungen und Relevanzsetzungen, durch ihr verbales und nonverbales Kommunikationsverhalten gestalten sie das abgebildete Geschehen. Eine Sequenz hingegen bezeichnet das Produkt aus dem Zusammenspiel der Gestaltungsleistung der abgebildeten Akteure als auch der Gestaltungsleistung der abbildenden Personen durch Kameraführung, Perspektivierung, Fokussierung und Schnitt. Die Auswahlentscheidungen des Forschenden betreffen mithin beide Ebenen, die der abbildenden und die der abgebildeten Akteure: Welche Szenen werden als relevant für die Auswahl erachtet, weil sich in ihnen die Relevanzen der Akteure abbilden? Und welche Sequenzen werden ausgewählt, weil sie eine bestimmte Perspektive auf das Geschehen entwerfen in Ergänzung oder im Kontrast zu anderen Perspektiven, z.B. aufgrund der Verwendung einer zusätzlichen Körperkamera oder eines größeren Bildausschnitts?

Zuletzt sehen sich Forschende vor der Herausforderung, aus der Fülle der Szenen und Sequenzen Standbilder für die Feinanalyse auszuwählen. Standbilder (Bohnsack 2009: 151-155) betonen die Simultanität des Geschehens, stellen in ihrer Abfolge jedoch wiederum eine Sequenzialität her (vgl. Bohnsack 2009: 151-155, Dinkelacker 2017: 44-52). Diese kann von der realen Sequenzialität abweichen, da die Anzahl der interpretierbaren Standbilder aus forschungsökonomischen Gründen begrenzt werden muss und da zusätzlich noch zeitliche Abstände zwischen den Standbildern gewählt werden müssen, regelmäßige Abstände oder unregelmäßige, etwa Abstände von unter einer Sekunde und solche von über einer Sekunde.

Anhand des nun folgenden konkreten Beispiels aus der Forschungspraxis zum Fremdsprachenunterricht wird das Zusammenspiel der verschiedenen Auswahlkriterien aufgezeigt. Damit verbunden werden Vorschläge für die Erhöhung der Transparenz von Auswahlentscheidungen bei der dokumentarischen Videoanalyse gemacht.

4. Beispielanalyse: Die Herstellung von Zielsprachigkeit im Französisch- und Spanischunterricht

4.1 Untersuchungsstichprobe

Die erhobenen Daten des Fremdsprachenunterrichts Französisch und Spanisch stammen aus zwei unterschiedlichen Bundesländern (Niedersachsen und Baden-Württemberg) und wurden in der Klassenstufe 9 einer kooperativen Gesamtschule und der Klassenstufe 10 eines allgemeinbildenden Gymnasiums aufgezeichnet. Die Schüler sind zwischen 14 und 17 Jahre alt und lernen Französisch als zweite sowie Spanisch als dritte Fremdsprache. In der neunten Klasse befinden sich die Schüler folglich im vierten Lernjahr Französisch, in der zehnten sind sie im dritten Lernjahr Spanisch.

Gegenstand des Französischunterrichts

In der aufgezeichneten Doppelstunde geht es darum, den Mitschülern in Partnerarbeit/Gruppenarbeit ein individuell gewähltes *objet culte* zu präsentieren. Unter *objet culte* sind hier Gegenstände zu verstehen, die mit Frankreich assoziiert werden, z.B. ein BIC-Kugelschreiber oder Eiffelturm im Andenkenformat. Zuerst soll ein kleines Poster fertiggestellt und an die Wand geheftet werden, auf dem stichwortartig (mit Bild) das jeweilige *objet culte* beschrieben wird. Zudem dürfen sich die Schüler Notizen für eine Mini-Präsentation ihres *objet culte* machen, die sie dann als Hilfe verwenden können. Während der Präsentationsphase dürfen sie sich frei im Klassenzimmer bewegen und sich mit ihren Mitschülern über ihr *objet culte* austauschen. Hierbei können sie frei wählen, ob sie sich in der *zone allemande*, in der man Deutsch sprechen darf, oder in der *zone française* aufhalten wollen, in der nur Französisch erlaubt ist. Ziel der Stunde ist es, dass sich alle Schüler zum Ende hin in der *zone française* aufhalten und ihr *objet culte* einsprachig in der Fremdsprache präsentieren können. Die aufgehängten Karten in der Galerie dürfen ebenfalls von allen Schülern betrachtet und ggf. als Erklärungshilfe herangezogen werden.

Gegenstand des Spanischunterrichts

In Vorbereitung auf die Lernaufgabe am Ende der Unterrichtseinheit *Contrastes andaluces* sammeln die Lernenden in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde *Andalucía: Las corridas: ¿arte o violencia?* Redemittel zum Diskutieren. Sie werden dafür in drei Gruppen eingeteilt, die sich jeweils mit einer der drei folgenden Kategorien „eine Meinung äußern und sie betonen“; „einer Meinung zustimmen“; „einer Meinung widersprechen“ befassen. Dazu sollen sie einen bereits behandelten Lektionstext (Encuentros. Paso al bachillerato 2013, 60-61) durchlesen und systematisch nach Redemitteln suchen. Der Lektionstext stellt zwei konträre Einstellungen zum Thema Stierkampf vor: Für Antonio ist der Stierkampf ein wichtiger Bestandteil der spanischen Kultur und Tradition, Francisco sieht darin hingegen eine reine Misshandlung von Tieren. Die

Lernenden sammeln zunächst in Einzelarbeit arbeitsteilig die benötigten Ausdrücke aus dem Lektionstext, um anschließend in Partnerarbeit über dieses Thema zu diskutieren.

Die Schüler erwerben in dieser Stunde somit Sachwissen über Andalusien und wissen über die in Spanien herrschende Stierkampfdiskussion Bescheid. Zudem kennen sie Argumente der Stierkampfbefürworter und -gegner und sind in der Lage, eine Argumentationslinie aufzubauen und diese zu verteidigen.

4.2 Methodische Entscheidungen

Im Fokus der Beobachtungen stehen das plenare Unterrichtsgespräch und Kleingruppen- sowie Partneraktivitäten. Um möglichst alle Perspektiven auf dieses Geschehen auszuleuchten, werden zwei starre Kameras im Klassenraum positioniert, eine, die die Klasse von vorne in den Blick nimmt und eine zweite, die eine rückwärtige Perspektive einnimmt. Zudem wird eine flexible Körperkamera bzw. Action-Kamera eingesetzt, die Schwenks und Fokussierungen – mit Einschränkungen, denn die Kamera befindet sich auf Brusthöhe – aus der Unterrichtendenperspektive erlaubt. Um die Gruppen- und Partnergespräche, die von den Kameramikrofonen nicht erfasst werden können, aufzuzeichnen, werden darüber hinaus auch vier Tonaufzeichnungsgeräte eingesetzt. Die Aufzeichnungen werden durch ein Beobachtungsprotokoll, welches auf der Grundlage assistierender Beobachtungen angefertigt wird, und einen Fragebogen für die Lehrenden ergänzt.

Für jede aufgezeichnete Unterrichtsstunde wird eine thematische Gliederung des Unterrichts erstellt, die den didaktisch-intendierten Plan (Wie sollte die Unterrichtsstunde verlaufen?) und den tatsächlich beobachteten Ablauf (Inwiefern wurde der Plan realisiert und an welchen Stellen davon abgewichen?) dokumentiert. Dabei wird zwischen klassenöffentlichen und privaten Interaktionen unterschieden. Interessant sind aus system- bzw. praktiktheoretischer Perspektive v.a. die Abweichung vom Verlaufsplan und die im Zuge dieser Abweichungen emergierenden Handlungen.

Im Folgenden werden zwei videographierte Unterrichtssequenzen aus dem oben erwähnten Französisch- und Spanischunterricht, die sich durch ein fremdsprachenspezifisches Medium auszeichnen, das zum Gebrauch der Fremdsprache zur Arbeitssprache hinführen soll, präsentiert. Es handelt sich um eine frühe Forschungsphase im DFG-geförderten Projekt „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“.

4.3 Bildungspolitische Vorgaben

Im aktuellen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg heißt es, das „Ziel eines modernen Fremdsprachenunterrichts [...] ist, Schülerinnen und Schüler zu befähigen sich in der Fremdsprache sicher zu bewegen und sich dabei zunehmend flüssig und differenziert auszudrücken“ (2016: 5). Die Lehrperson Spanisch in der Klassenstufe 10 eines Gymnasiums unterrichtet auf der Grundlage des Bildungsplans von 2004, der von den Schülern die Kommunikation in der Zielsprache fordert („Der Unterricht in den modernen Fremdsprachen findet in allen Schularten in der Regel in der Zielsprache statt“ (BP 2004: 104). Die Einhaltung der Einsprachigkeit entspricht somit der institutionellen Norm. Im Vergleich hierzu findet der Französischunterricht in der Klassenstufe 9 im Gymnasialzweig einer niedersächsischen kooperativen Gesamtschule statt. Das Kerncurriculum des Landes Niedersachsen sieht die Wahrung der Einsprachigkeit lediglich für die Lehrperson vor („Die Schülerinnen und Schüler folgen dem einsprachigen Unterricht“ (KC 2017: 16). Weiterhin heißt es, dass „die Schüler [...] standardisierte Kommunikationssituationen [...] [bewältigen] und [...]

im Rahmen des *discours en classe* miteinander [kommunizieren]“ (KC 2017: 19). Das Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht steht in beiden Bundesländern im Fokus und verfolgt somit den Grundsatz, die Zielsprache als Unterrichtssprache zu nutzen und als Kommunikationsmittel zu verwenden. Der Unterricht des fremdsprachlichen Klassenzimmers orientiert sich am GeR (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen), welcher das zusammenhängende Sprechen und die Teilnahme an Gesprächen als Ziele formuliert. Diese Ziele können insofern einen die Unterrichtsinteraktion prägenden Charakter haben, als daraus konkrete Handlungsanweisungen der Lehrperson folgen, die sich darauf beziehen, im Klassenzimmer in der Fremdsprache zu kommunizieren. Diese künstlich hergestellte Kommunikationssituation würde außerhalb des Unterrichts höchstwahrscheinlich nicht eintreten, sodass die Lehrpersonen das fachdidaktische Prinzip der ‚aufgeklärten Einsprachigkeit‘ bereits in vielen fremdsprachlichen Klassenzimmern umsetzen, d.h. wo die Kommunikation in der Zielsprache an ihre Grenzen stößt, sollte man auf die Verkehrssprache zurückgreifen.

4.4 Medien/Methoden zur Erhöhung der zielsprachlichen Sprechanteile

Während das Englische, als *lingua franca* beziehungsweise als Weltverkehrssprache, im Alltag der deutschen Jugendlichen allgegenwärtig ist und außerhalb des Klassenzimmers sowohl das rezeptive Sprachverstehen als auch die produktive Sprachäußerung Anwendung finden, beschränkt sich die Begegnung mit den romanischen Sprachen häufig auf den Fremdsprachenunterricht. In Anbetracht normativer Vorgaben und der kürzeren zur Verfügung stehenden Lernzeit der Sekundär- aber vor allem der Tertiärsprachen, zeichnet sich der Unterricht hier v.a. zu Beginn durch eine starke Progression aus, um annähernd auf das sprachliche Niveau der ersten Fremdsprache zu gelangen. Da das Erlernen einer Fremdsprache das Sprechen eben dieser impliziert, zeigen sich die Fremdsprachenlehrenden oftmals sehr kreativ bei der Unterrichtsmethodik im Hinblick auf die Erhöhung der zielsprachlichen Sprechanteile.

Die im Spanischunterricht implementierte Praktik weist einen hohen normativen Anspruch auf, da sie die Lernenden im Unterricht dazu veranlasst, eine (fremd-)sprachliche Identität anzunehmen und beizubehalten, die sie in der Regel nicht besitzen. Im Französischunterricht hingegen setzt die Lehrperson auf Bewegung, welche den Schülern durch die Separation des Klassenraums in eine französische und eine deutsche Zone einen räumlichen Sprachwechsel ermöglicht. Durch die deutliche Trennung von Verkehrs- und Zielsprache ist es den Schülern somit selbst überlassen in welcher Sprache sie miteinander kommunizieren möchten. Diese differenzierende Vorgehensweise dient als *scaffolding* und bietet den Schülern einen Fluchtweg aus der Zielsprache in einen Bereich der Verkehrssprache, um Ausdrucksdefizite zu kompensieren. Die Zonengrenze ist durch Piktogramme an der Decke gekennzeichnet. Beim Wechsel in die jeweilig andere Zone findet ein *code-switching* statt. Zum Stundenende hin sollten sich alle Schüler in der *zone française* befinden, um sich untereinander ihr *objet culte* in der Zielsprache zu präsentieren. Die Lehrperson fungiert hier als Lernhelfer, welcher ohne Sanktionierungen agiert, wenn die Lernenden länger in der *zone allemande* verweilen und die Verkehrssprache verwenden. Diese Methode unterstützt das differenzierende Lernen und stellt den Schüler als Individuum in den Fokus des Fremdsprachenunterrichts. Durch die räumliche Trennung der Sprachenverwendung ist es nicht nur den Mitschülern ersichtlich, welcher Schüler sich in welcher Zone befindet, sondern auch der Lehrperson. Diese kann somit gegebenenfalls unterstützend eingreifen. Andererseits erscheint diese Methode stark handlungsaktivierend, da sich zum Ende der Phase tatsächlich niemand mehr in der *zone allemande* befindet.

Die dinglichen und räumlichen Veränderungen im Klassenzimmer (*spacing*) stehen also in einer offensichtlichen Beziehung zu Veränderungen im Sprachgebrauch. Die vorliegenden Befunde zeigen, dass sprachliche

und kulturelle Aneignungsprozesse im fremdsprachlichen Klassenzimmer wichtige multimodale Aspekte aufweisen, die in einer empirischen Perspektive weiterverfolgt und fundiert werden müssen. Gleichzeitig stellt sich das Forscherteam prozesshaft der Frage, was eigentlich Sprachlichkeit im Fremdsprachenunterricht bedeutet, d.h. welche Sinnbezüge in welchen Praktiken emergieren. Sprachlichkeit kann sich im Fremdsprachenunterricht als Fremdsprachlichkeit, Verkehrs- und Zielsprachlichkeit oder Mehrsprachigkeit ebenso non-verbal wie verbal äußern, und ihrer Vermittlung und Aneignung nutzen das Medium des (ganzen) Körpers ebenso wie die Dinge des Unterrichts.

4.5 Komparative Szenenauswahl und Beispielanalyse

Eines der beiden fachdidaktischen Dissertationsvorhaben fokussiert auf die Frage nach dem Norm-Praxis-Verhältnis zum Thema Einsprachigkeit-Mehrsprachigkeit in einer Spanisch- und einer Französischunterrichtsstunde im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Erste Auswahlentscheidungen für die Szenen- und Sequenzauswahl greifen somit die Relevanz für diese Forschungsfrage auf. Damit eng verbunden ist die Auswahl für die untersuchten Unterrichtsstunden möglichst repräsentativer Szenen. Auf einer allgemeinen Ebene wird der Spanisch- und der Französischunterricht in Beziehung gesetzt. Innerhalb der beiden ausgewählten Unterrichtsstunden wird jeweils ein soziokulturelles Thema behandelt, das durch die Lehrperson gesetzt wird. Die Themen sind insofern vergleichbar, als sie auf Clichés und Stereotypen referieren. Innerhalb des Themas gibt es verschiedene Subthemen, die mehr oder minder interessant bzw. relevant für den Untersuchungsgegenstand Einsprachigkeit-Mehrsprachigkeit erscheinen. Im Folgenden werden die beobachteten Praktiken in Bezug auf die Einsprachigkeit anhand repräsentativer Szenen bzw. Fotogramme gegenübergestellt. Erst danach werden die Relevanzsetzungen der beteiligten Akteure in den Fokus genommen. Dabei weichen die Relevanzsetzungen der Schüler in Bezug auf das Unterrichtsthema phasenweise von dem der Lehrperson ab, was sich an verbalen und nonverbalen Praktiken der Partizipation bzw. (scheinbaren) Nicht-Partizipation am Unterrichtsgeschehen beobachten lässt. Die Körpersprache und die stumme Interaktion sind hierbei neben den Gesprächen wichtige Indikatoren, um individuelle Relevanzsetzungen nachvollziehen zu können.

Eine Relevanz für den Fall ist in dieser frühen Forschungsphase noch auf die Klassen- und Stundenauswahl beschränkt, da hier lediglich eine Entscheidung für zwei beobachtete Klassen und Unterrichtsstunden fiel. Erst in einer späteren Analysephase erfolgt eine Entscheidung im Hinblick auf eine engere thematische Zuspitzung der Forschungsfrage, die dann wiederum zu einer Konkretisierung der Fallbestimmung führt.

Das zentrale Analysemedium der dokumentarischen Bildanalyse und damit der korporierten Praktiken wird im Folgenden anhand zweier Beispiele (Fotogramme) genauer beschrieben und dargestellt. Für die komparative Analyse wurden zwei Fotogramme (*stills*) ausgewählt (Abb. 1 und Abb. 2), die als Momentaufnahmen bestimmte Lehr-Lern-Interaktionen illustrieren und die Grundlage für die Mikroanalyse der sichtbaren körperlich-räumlichen Ebene der Interaktionen bilden. Der stetige Wechsel der Gebärden wird hierbei nicht in den Fokus gestellt. Durch das Aneinanderreihen mehrerer Standbilder (*Stillfolgen*) kann dieser Problematik teilweise entgegengewirkt werden, was jedoch den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde.



Abbildung 1: Spanischunterricht 10. Klasse (rückwärtige Kamera, 00:34:31).

Abbildung 1 zeigt auf der vor-ikonografischen Sinnenebene eine Gruppe junger Menschen sowie eine weibliche Erwachsene aus der rückwärtigen starren Kameraperspektive von links. Die Jugendlichen sitzen in drei linear ausgerichteten Tischreihen, die durch einen Mittelgang voneinander getrennt und auf eine grüne mit weißer Handschrift beschrifteten Pylonen-Doppeltafel gerichtet sind. Sieben Jungen sitzen in den ersten beiden zentralen Zweierreihen vor der erwachsenen Person. Vier weibliche Heranwachsende sitzen in der dritten Reihe. Die erwachsene Person befindet sich in aufrechter Körperhaltung der Gruppe zugewandt und umfasst einen Plüschstier mit beiden Händen.



Abbildung 2: Französischunterricht 9. Klasse (vordere Kamera, 00:57:46).

Abbildung 2 zeigt auf der vor-ikonografischen Sinnebene eine Gruppe bestehend aus weiblichen und männlichen Jugendlichen des gleichen Alters sowie einen männlichen Erwachsenen. Der Fluchtpunkt ist etwas seitlich nach rechts versetzt und leicht unterhalb der Köpfe, da die Personen im hinteren Teil des Raumes stehen. Jeder sichtbare Jugendliche im Bild hat einen Block und einen Stift in der Hand. Die Tische stehen in zwei Doppeltischreihen auf denen verschiedene Schultensilien zu sehen sind. Über den Stuhllehnen hängen Jacken. Die erwachsene männliche Person befindet sich ebenfalls im hinteren Teil des Raumes, ihr Gesichtsausdruck ist nicht zu erkennen, da sie mit dem Rücken zur Kamera steht. Die Jugendlichen stehen um die erwachsene Person herum und haben ihren Blick auf sie gerichtet. Lediglich ein Mädchen hat den Kopf schräg nach unten vor sich geneigt, wobei sein Gesichtsausdruck der Kamera verborgen bleibt. Sein Rücken ist ebenfalls leicht nach vorn gebeugt, wodurch seine langen blonden Haare nach vorne fallen. Das Mädchen befindet sich rechts von der erwachsenen Person. Es hat die Arme vor der Brust verschränkt und hält so seinen Block fest.

Im Folgenden wird nun die ikonografische Interpretation, die sich an die vorikonografische Analyse anschließt, näher erläutert. Da in den videographierten Unterrichtsstunden drei Kameras positioniert wurden, muss zunächst die für die Untersuchungsfrage relevante Kameraperspektive ausgewählt werden. Für die Spanischstunde wird die hintere Perspektive, die die Lehrkraft fokussiert, gewählt, da somit die Sicht auf *Manolito*, das Medium zur Wahrung der Einsprachigkeit, gewährleistet ist. Für den Französischunterricht wird die vordere Kameraperspektive gewählt, da die am Unterricht beteiligten Akteure sich im hinteren Teil des Raumes bewegen und nur so alle Akteure sichtbar sind. Im Hinblick auf die Sitzordnung fällt auf, dass die Lernenden in unterschiedlichen räumlichen Gegebenheiten unterrichtet werden, was vor allem an der Anordnung der Tische und Stühle ersichtlich wird. Während die Schüler im Spanischunterricht in eher traditionell frontal angeordneten Tischreihen sitzen, befinden sich die Schüler des Französischunterrichts in vertikal angeordneten Doppeltischreihen. Durch die seitliche Position der Schüler zur Lehrperson wird ein Wechsel zwischen ‚vorne‘ und ‚hinten‘ problemlos möglich, was aufgrund der Sitzordnung im Spanischunterricht nicht umsetzbar wäre. Die ausgewählten Standbilder verdeutlichen das Phänomen des perspektiv-

wechselnden Unterrichtens und ermöglichen somit einen Einblick in die unterschiedlichen Lernumgebungen sowie in die differenzierenden Vorgehensweisen der beiden Lehrpersonen, um die Kommunikation in der Zielsprache zu gewährleisten.

Zu Abbildung 1: Zur Einhaltung der Einsprachigkeit als Unterrichts- und Arbeitssprache verwendet die Spanischlehrkraft die Methode „Manolito“, d.h. ein Plüschstier namens Manolito. Dieses Stofftier erhält, wer zuerst ins Deutsche verfällt: „Manolito se da cuenta si habláis alemán y os toca luego presentar [...] un pequeño tema“ (rückwärtige Kamera, 00:34:25-00:34:36). Verwendet ein anderer Mitschüler die Verkehrssprache, so bekommt dieser den Stier. Wer Manolito am Ende der Unterrichtsstunde vor sich stehen hat, muss in der nächsten Stunde eine Zusatzaufgabe erledigen. Die Lehrkraft verwendet durch den Stofftier ein Sanktionsinstrument für nicht-erlaubten Wechsel in die Verkehrssprache. Während der videographierten Unterrichtsstunde bleibt es jedoch bei der reinen Ermahnung, diese Sanktion umzusetzen. Durch ironische Kommentare der Lehrkraft wird diese Vorgehensweise zudem entwertet, was zur Folge hat, dass sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden letztendlich aus der Methode „Manolito“ aussteigen.

Zu Abbildung 2: Der Lehrer gibt den Schülerinnen und Schülern eine Erklärung zur Verwendung der französischen und deutschen Sprache in Bezug auf ihre Partner-Präsentation des gewählten *objet culte*. Wenn sie sich in der *zone française* befinden und noch Schwierigkeiten mit der einsprachigen Präsentation haben, gibt es die Möglichkeit in die *zone allemande* zu wechseln und die Präsentation auf Deutsch fortzusetzen.

Der Analyseschritt der ikonisch-ikonologischen Interpretation greift wie bei Imdahl (1996, Kap.II, zitiert nach Bohnsack 2014: 168) auf die „drei Dimensionen des formalen kompositionalen Aufbaus eines Bildes“ zurück: die „perspektivische Projektion“, die „szenische Choreographie“ und die „planimetrische Ganzheitsstruktur“. Die sogenannte perspektivische Projektion beschreibt die Wahl der Perspektivität, welche in der „bildspezifischen Art und Weise Räumlichkeit und Körperlichkeit“ (Bohnsack 2014: 168) konstruiert. Mit dieser Perspektive werden Einblicke in die Perspektive des „abbildenden Bildproduzenten“ ermöglicht, welche im vorliegenden Fallbeispiel durch die Körperperspektive der Lehrperson mittels einer Körperkamera hergestellt wird, gleichzeitig aber auch durch die der filmenden Dritten, der Forschenden. Die Lehrperson gehört somit sowohl zu den abbildenden wie zu den abgebildeten Bildproduzenten.

Der Betrachter erhält Einblicke in den Habitus des abbildenden Bildproduzenten und wird mit dessen Sichtweise bzw. Weltansicht konfrontiert. Bereits Panofsky (1964 u. 2001) sieht in diesem spezifischen Modus von Perspektivität das zentrale Dokument für die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen der mittelalterlichen Weltanschauung und der der Renaissance. Im vorliegenden Forschungsprojekt wird der Rekonstruktion der Perspektivität eine besondere Bedeutung zugestanden. Im fremdsprachlichen Klassenzimmer richten die Forschenden somit das „Kameraauge“ ins Zentrum des Geschehens und entscheiden, welche Personen und sozialen Szenerien für den Forschungszweck videographiert werden sollen.

Imdahl (1996a: 19, zitiert nach Bohnsack 2014: 168) beschreibt die sogenannte szenische Choreografie des Bildes als „szenische Konstellation der in bestimmter Weise handelnden oder sich verhaltenden Figuren in ihrem Verhältnis zueinander“. In den vorliegenden Abbildungen entspricht dies dem Verhältnis der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie auch ihr Verhältnis zur Lehrkraft. Der Forschende geht auf die soziale Bezogenheit der Akteure ein, was durch ihre räumliche Positionierung, wie auch über ihre Gebärden und Blicke aufeinander, verdeutlicht wird und richtet seine Interpretation auf die konnotative Botschaft des Fotogrammes. In den oben aufgeführten Abbildungen richten die Akteure ihren Blick auf- bzw. zueinander

(die Schülerinnen und Schüler zur Lehrkraft und die Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern). Durch die räumliche Positionierung der Lehrkraft in Abbildung 1 ist eine frontale Sicht der Schülerinnen und Schüler zur Lehrkraft (und umgekehrt) möglich. Die Gesten, die sich in diesem Fotogramm erkennen lassen, beziehen sich vor allem auf die aufrechte Haltung des Kopfes der Lehrkraft, die dazu führt, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler im Blickfeld hat. In Abbildung 2 befindet sich die Lehrkraft im hinteren Teil des Raumes inmitten der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, sodass die frontale Sicht zueinander nicht per se gegeben ist. Die abgebildeten Bildproduzenten müssen sich entsprechend positionieren, um die Sicht zueinander zu ermöglichen. Durch die korporierte Praktik, welche in dieser Abbildung durch das Austrecken beider Arme und dem damit verbundenen Anzeigen der Zonengrenze an der Decke des Klassenzimmers vollzogen wird, lenkt die Lehrkraft den Blick der Schülerinnen und Schüler nach oben. Die Geste des leicht angehobenen Kopfes verstärkt diese Handlung.

Die dritte Ebene der formalen Bildkomposition, die der planimetrischen Ganzheitsstruktur des Bildes, bezieht die „Strukturen des Bildes in der Ebene oder Fläche“ (Bohnsack 2014: 168) ein. Den Forschenden wird somit eine Grundlage für das sogenannte „sehende Sehen“ (Imdahl, 1996, zitiert nach Bohnsack, 2014: 168) gegeben, wobei vom selbstgesetzten Bildfeld und nicht von der vorgegebenen Außenwelt ausgegangen wird. Diese planimetrische Komposition bestimmt maßgebend die Einheit des Bildes und ihre zentrale Aussage, welche sich in ihrer Eigengesetzlichkeit formt (Bohnsack, 2014: 169). In Abbildung 1 wird die planimetrische Komposition durch die sich im Bildhintergrund befindende Doppeltafel dominiert. Das planimetrische Zentrum befindet sich, aufgrund der links über den Köpfen der Schüler positionierten hinteren starren Kamera, in der oberen rechten Tafellecke (Bildmittelpunkt), welche allerdings nicht dem Mittelpunkt des Klassenzimmers entspricht. Das perspektivische Zentrum, der sogenannte Fluchtpunkt, ist links auf die Lehrperson bzw. Manolito gerichtet. Dieses wird durch die Blickrichtung der Schülerinnen und Schüler festgelegt, wodurch Manolito „Protagonist“ der Szene wird.

Kontrastiv dazu ist die Dimension der Bildkomposition in Abbildung 2 zu betrachten, da die starre Kamera anders positioniert ist. Das planimetrische Zentrum befindet sich, aufgrund der links von der Tafel positionierten vorderen starren Kamera, leicht nach links versetzt von der Mitte der Doppeltischreihen (Bildmittelpunkt), inmitten der Gruppe von stehenden Akteurinnen. Der Mittelpunkt des Klassenzimmers wird in der Mitte der beiden Doppeltischreihen ausgemacht, zwischen denen die Lehrkraft steht. Der Fluchtpunkt befindet sich an der Decke des Klassenzimmers, da die Lehrkraft durch ihre Gebärden den Schülerinnen und Schülern signalisiert, ihren Blick nach oben zu richten (Anzeigen der Begrenzung der Zonen).

Die komparative Analyse der beiden Fotogramme bildet die Grundlage, um valide Merkmale der performativen Performanz der Lehr-Lern-Interaktion (z.B. Rollenbeziehungen, räumliche Umgebung) im Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten. Durch die Gegenüberstellung können Vergleichshorizonte geschaffen werden, die schließlich auf der sinngenetischen Ebene zur Bildung von Basiskategorien führen können.

5. Diskussion

Da die angewandten Lehrmethoden operative Handlungen implizieren, die eine signifikante Rolle im (modernen) Fremdsprachenunterricht einnehmen und in den ausgewählten Unterrichtssequenzen die Kommunikation in der Zielsprache unterstützen können, wurden die Standbilder vornehmlich nach dem Kriterium der Repräsentanz für fachdidaktische Normen ausgewählt. Diese Entscheidung rechtfertigt sich vor dem Hintergrund eines fachdidaktischen Forschungsprojekts, das fachdidaktische Normen des fremdsprachlichen Klassenzimmers auf beobachtete Praktiken bezieht, also die Fachlichkeit in den Fokus rückt. Ohne an

dieser Stelle näher auf Definitionen von Fachlichkeit einzugehen (dazu Martens et al. 2018), erscheint es plausibel, wenn aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive stärker fachübergreifende Auswahlentscheidungen im Vordergrund stehen, z.B. im Hinblick auf Inklusion. In diesem Falle wiederum würde sich das gesamte Entscheidungsgefüge der unterrichtlichen Videoanalyse verschieben und es könnten ggf. völlig andere Sequenzen, Szenen und Standbilder ausgewählt werden. Aber auch innerhalb einer im engeren Sinne fachdidaktisch informierten Studie müssen auf Grundlage einer ersten Analysephase weitere und fokussiertere Entscheidungen getroffen werden, die es erlauben, den beobachteten Unterricht nicht auf Grundlage *ex ante* getroffener theoretischer Entscheidungen, sondern abduktiv aus den Deutungsangeboten der Daten heraus zu analysieren. Mithin entscheidet sich in der praxeologisch-wissenssoziologisch orientierten Forschung das Zusammenspiel und die Gewichtung der Auswahlkriterien erst im Forschungsprozess selbst, muss dort beständig dokumentiert, im Forscherteam plausibilisiert und ggf. revidiert werden. Die kleinschrittige Dokumentation dient nicht zuletzt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Mit anderen Worten: Sämtliche oben (s. 4.5) getroffenen Auswahlentscheidungen müssen im Forscherteam diskutiert und theoretisch reflektiert werden. Welche programmatischen fachdidaktischen Normen stehen in welcher beobachteten Unterrichtsstunde im Fokus? Welche Unterrichtssequenzen sind für welche normativen Bezüge besonders markant? Welche weiteren Normen überlappen mit den fachdidaktischen Normbezügen? Welche Sequenzen bilden für welche Normbezüge in sich geschlossene Analyseeinheiten? Welche Analyseeinheiten werden für die komparative Analyse ausgewählt? Welche Szenen lassen sich innerhalb der ausgewählten Sequenzen als sinnkonstitutiv identifizieren? Durch welche Gestaltungsleistungen formen sich die Szenen zu Sequenzen? Welche Standbilder eignen sich für die dokumentarische Mikroanalyse?

Eine solche methodisch-methodologische Prozessanalyse impliziert für Forschende zunächst ein hohes Maß an Ungewissheit bzw. Unsicherheit sowie ein deutlich geringeres Maß an Planbarkeit im Vergleich zu standardisierten Studien. Gleichzeitig verspricht sie eine beständige kommunikative Validierung im Forscherteam und in Forschungswerkstätten und damit wiederum eine Absicherung, die über das übliche Maß in Einzelforschungen und in standardisierten Arbeiten weit hinausgeht.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Baltruschat, Astrid (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bracker, Elisabeth (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik: Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Dinkelacker, Jörg & Herrle, Matthias (2017). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelacker, Jörg (2017). Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 141-158). Wiesbaden: Springer.

- Encuentros (2013). *Método de Español. Paso al bachillerato. Edición 3000*. Berlin: Cornelsen.
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt. (Abgekürzt GeR)
- Fritsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (2014). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 131-152). Opladen: Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Imdahl, Max (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink Wilhelm.
- Kreft, Annika (2018). „Hä, warum lebt die denn nicht auf Hawaii? Ich versteh‘ das nicht.“ – Zur Förderung von transkultureller Kompetenz im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Karin Aguado, Claudia Finkbeiner & Bernd Tesch (Hrsg.), *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode. Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenforschung* (S. 121-138). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kreft, Annika (i.V.). *Transkulturelle Kompetenz und fremdsprachlicher Literaturunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Englischunterricht*.
- Luhmann, Niklas (1992). *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Martens, Matthias; Rabenstein, Kerstin; Bräu, Karin; Fetzer, Marei; Gresch, Helge; Hardy, Ilonca & Schelle, Carla (Hrsg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). *Bildungsplan 2004 – Allgemein bildendes Gymnasium*, Stuttgart. (Abgekürzt BP 2004)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan 2016 – Allgemein bildendes Gymnasium*, Stuttgart. (Abgekürzt BP 2016)
- Moritz, Christine & Corsten, Michael (Hrsg.) (2018). *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 6-10. Französisch*, Hannover. (Abgekürzt KC)
- Panofsky, Erwin (1964). Die Perspektive als symbolische Form. In Ders. (Hrsg.), *Aufsätze zu Fragen der Kunstwissenschaft* (S. 99-167). Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess.
- Panofsky, Erwin (2001). *Die altniederländische Malerei. Ihr Ursprung und Wesen*. Köln: DuMont. (Original: 1953: *Early Netherlandish Painting*. Cambridge/Mass.).
- Tesch, Bernd (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tesch, Bernd (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29(1), 51-72.

Tesch, Bernd (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Peter Lang.

Vernal Schmidt, Janina (i.V.). *Kultur im Spanischunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu einer aufgabenorientierten und filmbasierten Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II*.

Vogd, Werner (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.

Autorenangaben

Bernd Tesch, Prof. Dr., Professur für Romanistische Fachdidaktik Universität Tübingen.

Damian Vernaci, Wissenschaftlicher Mitarbeiter für romanistische Fachdidaktik (Spanisch/Italienisch) an der Universität Tübingen, Lehrer an einem beruflichen Gymnasium in Baden-Württemberg.

Lisa Marlen Ströbel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin für romanistische Fachdidaktik (Französisch) an der Universität Tübingen, Lehrerin an einem allgemeinbildenden Gymnasium in Baden-Württemberg.

DFG-Projekt: Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers: Eine rekonstruktive Studie zum Unterricht romanischer Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel.