

Monika Wagner-Willi

Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen

Video Interpretation as Multidimensional Microanalysis
Demonstrated by Everyday Situations in School

Zusammenfassung

Trotz der beachtlichen Reichweite der Videografie in den Sozialwissenschaften steht eine methodologische Reflexion hinsichtlich der spezifischen Qualität des videografischen Materials und der Methoden der Videoanalyse erst am Anfang. Als ein Verfahren, das sowohl auditive als auch visuelle, auf Körperlichkeit, ikonische Szenarien und Prozesse bezogene ‚Daten‘ konserviert, zeichnet sich die Videografie dadurch aus, die in sozialen Situationen vorzufindende Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität weitgehend zu bewahren. Auf der Grundlage einer empirischen Studie zur Performativität ritueller Praxen von Kindern in der Grundschule wird in dem Beitrag die Methode der Dokumentarischen Videointerpretation als ein mikroanalytisches Verfahren vorgestellt, das neben der Sequenzialität auch explizit die im Material vorzufindende Simultanstruktur berücksichtigt und darauf gerichtet ist, die mehrdimensionale, performative Einbindung der Akteure in konjunktive Erfahrungsräume und in institutionelle Kontexte herauszuarbeiten.

Abstract

Despite the extensive and increasing use of video recording in the social sciences, methodological reflection on the particular quality of video material and on the methods of video analysis is still in the early stages of development. Videography allows us to preserve audio as well as visual data, and to record information relating to physical behavior as well as iconic scenery and processes. One of the main advantages of video is that it makes it possible to record both the sequential structure and the simultaneity occurring in social situations. Based on an empirical study concerning the performativity of elementary school children's ritual practices, this article presents documentary video interpretation as a microanalytical method which considers not only sequential structure, but also the structure of simultaneity in video material. The multidimensional, performative involvement of social actors in conjunctive collective practices and institutional contexts is analysed.

Die videogestützte Beobachtung als ein Verfahren der sich allmählich etablierenden *visuellen* Sozialforschung findet seit den 1980er Jahren zunehmenden Einsatz in unterschiedlichen Feldern der Sozialwissenschaften, so etwa in der Kleinkindforschung (vgl. Lin-Huber 1998; Huhn et al. 2000), der Schulforschung (vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1989; Brandt/Krummheuer/Naujok 2001) und der

audio-visuellen Soziologie (vgl. Brauer/Dehn 1995) – und hier insbesondere in den Workplace-Studies (vgl. Suchman/Trigg 1991; Heath 1997). Trotz der beachtlichen Reichweite dieser Methode steht eine methodologische Reflexion sowohl hinsichtlich der spezifischen Qualität videografischen Materials als auch hinsichtlich der zur Anwendung gelangenden Interpretationsverfahren erst am Anfang (vgl. Knoblauch 2000).

Dieses reflexive Defizit videografischer Forschung steht in Kontrast zur Entwicklung der textinterpretativen Verfahren, die seit den 1970er Jahren im Zuge methodischer und methodologischer Reflexionen ausgearbeitet und verfeinert worden sind – so z.B. das *Narrative Interview* (vgl. Schütze 1983) bzw. die *Narrationsanalyse* (vgl. Schütze 1987). Die textinterpretativen Verfahren dominieren bis heute die qualitative Sozialforschung, ein Umstand, der sich auch in vielen videografischen Studien niederschlägt. So wird das empirische Material häufig nach dem Muster der Transkription von Gesprächen verschriftlicht, womit weiterhin der sprachliche Gehalt und die textbezogene Sequenzanalyse die Interpretation bestimmt. Dies ist vor allem im Bereich der Unterrichtsforschung zu beobachten, wo das Potenzial der videogestützten Beobachtung, sich dem Gegenstand mit Fokus auf die körperlich-räumlich-materiale Handlungspraxis zu nähern, nicht hinreichend erkannt wird (vgl. z.B. Abele 1993; Brandt/Krummheuer/Naujok 2001; Stadler/Benke/Duit 2001). Die Transkriptionen enthalten zwar meist noch einige Angaben zu nonverbalen Aktivitäten des Sprechers, diese werden jedoch in der Analyse gegenüber den sprachlichen Handlungen vernachlässigt.

Im Rahmen eines videografisch angelegten Forschungsprojektes in einer Berliner Grundschule wurde ein anderer, Körperlichkeit, Territorialität und Gegenständlichkeit sozialer Situationen berücksichtigender Weg der Analyse des Videomaterials gewählt (vgl. Wagner-Willi 2001, 2005).¹ Ziel dieser Studie war die Rekonstruktion alltäglicher ritueller Praxen, die Kinder beim Übergang von der Hofpause zum Unterricht zeigen. Gewählt wurde hierzu ein wissenssoziologisch fundierter, rekonstruktiv-praxeologischer Forschungsansatz (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2003a). Der vorliegende Aufsatz will auf der Grundlage der genannten Studie einen Beitrag zur methodischen und methodologischen Diskussion videografischer Verfahren, insbesondere der Videoanalyse, leisten. Zunächst soll mit Bezug auf die Methodologie qualitativer Verfahren das Spezifische des videografischen Materials dargestellt werden (1), um dann anhand von Beispielen (2) und anschließend anhand einer Beschreibung des analytischen Vorgehens (3) den Weg aufzuzeigen, der in der genannten Studie beschritten worden ist.

1. Sequenzialität und Simultaneität in der Videografie

Die bereits erwähnten Studien der Unterrichtsforschung enthalten Strategien der Reduktion der Komplexität des audio-visuellen Materials, die sowohl aus dem sprachbezogenen Forschungsinteresse als auch aus der Dominanz textinterpretativer Verfahren innerhalb der qualitativen Sozialforschung resultieren. Wie Bohnsack (2003b, S. 241) in seiner kritischen Diagnose zu qualitativen Me-

thoden der Bildinterpretation deutlich macht, geht diese Dominanz auf die Prämisse zurück, soziale Wirklichkeit müsse, um wissenschaftliche Relevanz zu gewinnen, in Texten vorliegen. Diese wurde dahingehend weitergeführt, dass auch die *Grunddaten* Texte sein müssten, und zwar von den Erforschten z.B. in (transkribierten) Interviews oder Gruppendiskussionen *selbst* hervorgebrachte Texte. Dieses methodologische Verständnis wissenschaftlicher Erkenntnis wurde dann von Seiten der *Objektiven Hermeneutik* in besonders drastischer Weise auf die soziale Wirklichkeit übertragen, in dem Sinne, dass „die Welt als Text“ (vgl. Garz/Kraimer 1994) zu verstehen sei. Das sequenzanalytische Vorgehen bei der Interpretation von Texten wurde als „wesentliche forschungspraktische Bedeutung der objektiven Hermeneutik“ dann wie folgt begründet:

„Damit reagiert sie (die Objektive Hermeneutik, d. Verf.) auf die tatsächliche sequentielle Strukturiertheit aller sozialen, psychischen und kulturellen Phänomene, Gegenstände und Ereignisse. Als Normal- und Grundmodell dafür sehen wir die ‚Face-to-face‘-Interaktion an“ (Leber/Oevermann 1994, S. 386).

Diese Perspektive auf die soziale Wirklichkeit als eine lediglich *sequenziell*, im zeitlichen Nacheinander, strukturierte übersieht jedoch einen weiteren, ganz wesentlichen Modus der Strukturierung, der in unterschiedlicher Ausprägung die soziale Wirklichkeit bestimmt, und zwar denjenigen der *Simultaneität*. Dieser Modus lässt sich bereits auf der Ebene von *Texten* nachweisen, und zwar von solchen Texten, die ihm in ihren Herstellungsprinzipien, zumindest zu einem gewissen Grad, Rechnung tragen, wie etwa Transkripte von Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2003a, S. 213ff.). So gehen in diese z.B. Zeichen der Überlappung von Redebeiträgen ein, Zeichen, die die Simultaneität des Sprechens mehrerer Personen darstellen. Auch die Notation von nonverbal-expressiven Aktivitäten, wie etwa das „Lachen“ von mehreren Personen gleichzeitig, verweist auf die Simultanstruktur sozialer Interaktionen. Nun sind bei sprachbezogenen Forschungsmethoden aufgrund der spezifischen medialen Quelle lediglich solche simultanen Aktivitäten einer Transkription zugänglich, die auditiv wahrnehmbar sind. Der gesamte, simultan verlaufende Bereich der Mimik, Gestik, Blickkontakte und Körperbewegung etc. kann nicht transkribiert werden. Es kann also festgehalten werden, dass offenbar selbst dort, wo die Sprache das dominante interaktive Medium darstellt, ein solcher Strukturierungsmodus aufzuweisen ist, den ich als die *Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität* bezeichnen möchte.

Dieser Strukturierungsmodus enthält situationsspezifisch unterschiedliche Ausprägungen. Hierbei ist zwischen verschiedenen Ebenen zu unterscheiden: a) die soziale Situation, b) die soziale Interaktion und c) das individuelle Agieren (vgl. Goffman 1981).² Die Ebenen a) und b) können zusammenfallen, wie etwa bei einem therapeutischen Gespräch, müssen dies jedoch nicht. So haben wir es z.B. in der sozialen Situation einer schulischen Hofpause mit einer durch ein *Nebeneinander* gekennzeichneten Simultaneität zahlreicher, voneinander unabhängiger sozialer Interaktionen zu tun. Auf der Ebene der sozialen Interaktion (b) wiederum haben wir es mit einer Simultaneität zu tun, die durch ein *Miteinander*, durch ein aufeinander bezogenes körperliches, gestisch-mimisches und sprachliches Interagieren charakterisiert ist. Die Ebene des individuellen Agierens (c) ist durch die Simultaneität im Sinne einer körperlich-sinnlich-räumlichen *Koordination* bestimmt. Simultaneität finden wir also im Hinblick auf die sich zugleich, mit- und nebeneinander vollziehenden Aktivitäten. Sie beruht auf der Körperlichkeit, szenischen Gestaltung, Materialität und Ikonizität, d.h. auf der *Performativität* sozialer

Wirklichkeit (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001). Gegenüber der besonders durch die zeitliche Dimension bedingten Sequenzstruktur finden bei dem Strukturierungsmodus der Simultaneität die Dimensionen des Raumes eine stärkere Gewichtung.

Während das idealtypische Grundmodell für Sequenzialität der in einem Nacheinander geordnete *Text* liefert, kann als idealtypisches Grundmodell für Simultaneität das *Bild* gelten. Denn es ist die „Simultanstruktur“, die für letzteres konstitutiv ist, ein „kompositionsbedingtes, selbst sinnstiftendes Zugleich“ (Imdahl 1996, S. 23). Nun sind Bilder, wie Bohnsack (2003b, S. 242) deutlich macht, auch „auf einer ganz elementaren Ebene der alltäglichen Verständigung und des Lernens, der Sozialisation und der Bildung“ angesiedelt. Sie stellen ein zentrales Medium „alltäglicher Verständigung und alltäglichen Handelns“ dar, und zwar einerseits äußere Bilder sozialer Situationen oder Szenerien, die andererseits über mimetische Prozesse zu ‚inneren Bildern‘, zum Imaginären werden und das handlungswirksame, *praktische Wissen* mit konstituieren (vgl. Wulf 2001, S. 122ff.).

In sozialen Situationen finden wir beides vor: eine durch Simultaneität strukturierte ikonische Szenerie und einen durch die Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität gekennzeichneten ikonischen Prozess. Solche Prozesse samt ihrer ikonischen Szenerie zu erfassen, dafür eignet sich in besonderem Maße die Videografie. Dieses Erhebungsverfahren transformiert zwar den dreidimensionalen Raum in eine zweidimensionale Fläche, behält jedoch die Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität sozialer Situationen bei und zwar in einer entscheidend ausgeprägteren Weise, als es audioteknische Erhebungen vermögen. Eine Methode zur Analyse videografischen Materials sollte dieser besonderen Qualität von ‚Grunddaten‘ Rechnung tragen. Auf die Sequenzanalyse beschränkte Verfahren, deren Transkriptionsmodus die Sprache in den Vordergrund stellt, sind m. E. kaum dazu geeignet.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft gibt es einzelne Vertreter videografischer Forschung, die die Bedeutsamkeit der körperlich-visuellen Seite sozialer Wirklichkeit explizit anerkennen, so vor allem Frederick Erickson (1992, S. 217ff.), der mit dem von ihm hervorgehobenen Begriff der „Mikroanalyse“ treffend das spezifische Potenzial der Videoanalyse bezeichnet. Allerdings bleibt in seinen methodischen Darlegungen die spannende Frage, *wie* denn eine Mikroanalyse im Sinne der detaillierten Transkription des audio-visuellen Materials vorgenommen werden kann, unbeantwortet.

Auch einzelne qualitative Studien der Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum heben den visuellen Gehalt der videografierten Situationen hervor. So analysieren z.B. Roth und Welzel (2001) die strukturellen Zusammenhänge von Gesten und Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht mit Hilfe von Videoaufzeichnungen und betonen die Übergangsrolle der Gesten zwischen experimentellen Handlungen und wissenschaftlicher Sprache. Sie analysieren Einzelbilder zentraler Handgesten von Personen, die vor der Klasse naturwissenschaftliche Vorgänge darlegen, in Kombination mit der transkribierten Rede. Die Autoren berücksichtigen damit die Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität auf der Ebene des individuellen Agierens (c). Indem sie allerdings den visuellen Gehalt auf die Handgesten als Untersuchungsgegenstand reduzieren, werden andere körperlich-expressive Aspekte (z.B. der Blickkontakt), die relevant für die untersuchte Situation sein können, vernachlässigt. Zugleich gerät die *soziale Interaktion* (b) bzw. die Verschränkung des Handelns der erforschten Person mit dem Agieren anderer an der Situation Beteiligter als Analysegegenstand in den Hintergrund.

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung sind es vor allem die Arbeiten der Workplace-Studies, die die soziale Interaktion fokussieren und hierbei explizit die Bedeutung von Körperlichkeit und Materialität untersuchen (vgl. Knoblauch 2000). So kann z.B. Heath (1997) mit seiner Analyse einer videografierten Sprechstunde zeigen, wie es der Patientin durch ihre *simultan* zu ihrer verbalen Darlegung (ihrer Beschwerden) entfalteten, illustrativen Körperbewegungen gelingt, den Arzt von seiner aktuellen (simultanen) Aktivität – dem Schreiben eines Rezepts – abzubringen, ihrer Performance zuzuschauen und darauf zu reagieren. Dieser interaktive, audio-visuell vermittelte Prozess wäre bei einer sequenziellen, auf den verbalen Gehalt beschränkten Analyse überhaupt nicht erkennbar gewesen. Umso mehr erstaunt, dass Heath – wie andere Vertreter der Workplace-Studies (vgl. Suchman/Trigg 1991; Hindmarsh/Heath 1998) – in seinen methodologischen Ausführungen deutlich dem Paradigma der (lediglich) *sequenziellen* Organisation von Interaktionen verhaftet bleibt (vgl. Heath 1997, S. 187). Diese Selbstverortung im Paradigma der Sequenzialität seitens der Workplace-Studies liegt in ihrer methodologischen Basis: der Ethnomethodologie bzw. der *Konversationsanalyse* begründet (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Dass dieses Paradigma jedoch (spätestens) bei audio-visuellen Daten an seine Grenzen stößt, lässt vor allem Knoblauch (2000, S. 170) ansatzweise erkennen:

„Die Sequenzanalyse muß jedoch mit einer Einschränkung versehen werden. Denn es kann nicht davon ausgegangen werden, daß visuelle und taktile Elemente menschlichen Verhaltens sowie räumliche Merkmale die sequentielle Redezugorganisation widerspiegeln. Selbst ein einfacher Redezug kann eine Reihe verschiedener Handlungen dieser Art beinhalten.“³

Die besondere Qualität des videografischen Materials, die Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität auf den genannten (potenziell ineinander verschränkten) drei Ebenen wie in keinem anderen empirischen Material konservieren zu können, ist es zugleich, die die Analyse (im Vergleich zu textinterpretativen Verfahren) vor neue Aufgaben stellt. Im Rahmen der Studie zu rituellen Praxen bei Kindern einer Grundschule wurde ein Verfahren der mehrdimensionalen Mikroanalyse⁴ entwickelt, das den methodologischen und methodischen Prinzipien der Dokumentarischen Interpretation (vgl. Bohnsack 2003a; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) folgt und zugleich die Verfahrensweise an die spezifische Struktur des empirischen Materials anpasst. Bevor dieses Verfahren zunächst an Beispielen, dann in seinen Arbeitsschritten dargestellt wird, soll zuerst die Fragestellung und die Anlage der Untersuchung erläutert werden.

2. Alltagsszenen in der Schulklasse

2.1 Zur Studie

Ziel der Studie war die Rekonstruktion ritueller Praxen, die Kinder des 4./5. Jahrgangs beim alltäglichen Übergang von der Hofpause zum Unterricht entfalten, rituelle Praxen, die in ihrer Prozessualität und in ihren sozialen Sinnzusammenhängen erfasst werden sollten. Besondere Berücksichtigung fand die körperliche, materiale, territoriale und szenische Gestaltung der Rituale und Ritualisierungen, d.h. ihre mikroprozessuale Verwobenheit mit dem Performa-

tiven. Metatheoretisch nahm die Untersuchung Bezug auf zwei Konzepte: dasjenige des *konjunktiven Erfahrungsraums* des Wissenssoziologen Karl Mannheim und dasjenige des Ethnologen Victor Turner zu *Übergangsritualen*.

Konjunktive Erfahrungsräume sind „dadurch charakterisiert, dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind“ (Bohnsack 2003a, S. 111). Menschen, die an einem z.B. geschlechts- oder generationsspezifischen Erfahrungsraum teilhaben, verstehen einander unmittelbar; sie interagieren und handeln „im Medium des Selbstverständlichen“ (Gurwitsch 1976, S. 178). Vom *konjunktiven* Handeln und Erleben zu unterscheiden ist dann noch eine ganz andere Form der Sozialität: „diejenige der in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‚kommunikative‘ Beziehung“ (Bohnsack 2003a, S. 60). *Kommunikative Beziehungen* entstehen überall dort, wo Menschen mit unterschiedlicher konjunktiver Erfahrung interagieren, wie etwa in der durch rollenförmiges Handeln konstituierten Institution Schule. Während die innerschulischen Peergroups, die sich vor allem in der Hofpause entfalten, als konjunktive Erfahrungsräume gefasst werden können, ist die Sozialität, die den Unterricht konstituiert, durch eine kommunikative Beziehung gekennzeichnet.

Übergangsrituale sind rituelle Verläufe, die den Übergang von einer sozialen Gruppe zu einer anderen ermöglichen. Sie gliedern sich in drei Phasen: die Ablösungs-, die Schwellen- und die Angliederungsphase. Turner (1989a, 1989b) untersuchte die Schwellen- bzw. die *liminale Phase* genauer und konnte zeigen, dass sie durch Spontaneität, Unmittelbarkeit und Gleichheit geprägt ist und kreative Kräfte freisetzt. Gegenüber der strukturierten, zumeist hierarchisch gegliederten Gesellschaft, in der die Menschen spezifische Positionen innehaben, bildet das Liminale eine „Antistruktur“ (Turner 1989a, S. 3). Dieser Begriff meint die zeitweilige Befreiung der „kognitiven, affektiven, volitionalen, kreativen usw. Fähigkeiten des Menschen von den normativen Zwängen (...)“ (Turner 1989b, S. 68).

Die Studie richtete nun die Frage auf das *Wie* der rituell-interaktiven Formen der Differenzbearbeitung, die Kinder in der *Schwellenphase* zwischen Hofpause und Unterricht entfalten, einer Phase der institutionell erwarteten Ablösung vom konjunktiven Erfahrungsraum der Peergroup und der Übernahme des rollenförmigen Handlungsmodus des Schülers. Diese Phase schien wegen der Unterschiedlichkeit der zu überbrückenden Sinnzusammenhänge auch geeignet, dem für Schulwirklichkeit konstitutiven Spannungsfeld zwischen Peergroupkultur und institutioneller Ordnung (vgl. Göhlich/Wagner-Willi 2001) in seiner rituellen Gestaltung auf die Spur zu kommen. Da das Erkenntnisinteresse auf das Performative ritueller Praxen gerichtet war, lag es nahe, die Untersuchung mit einer Methode durchzuführen, die das Performative in besonderem Maße einzuholen vermag: die Videografie.⁵

Für die Videografie der Übergangssituationen in drei Klassen wählten wir⁶ einen fixen Standort, um nicht auf die persönliche, alltagspraktische Aufmerksamkeitsspannweite bzw. auf die methodisch kaum kontrollierbaren spontanen Ad-hoc-Entscheidungen eines Wechsels des Kamerafokus zurückgeworfen zu sein (vgl. Huhn et al. 2000, S. 200).⁷ Mit Bezug auf das Erkenntnisinteresse hinsichtlich der Schwellensituation wurde die Kamera so positioniert, dass neben einem möglichst breiten Raumausschnitt auch der räumliche Schwellenbereich, die Tür, mit in den Fokus kam. So wählten wir jeweils die der Tür gegenüberliegende Raumecke als Standort.

Der Einsatz einer *Videokamera* scheint ein die Teilnehmende Beobachtung überschreitendes Maß an Vertrauen der Erforschten gegenüber den Forschern zu erfordern. Denn diejenigen, die im Fokus des Kamerablickes stehen, werden auditiv *und* visuell wiedererkennbar in ihren Lebensäußerungen dokumentiert. Günstig war, dass eine vorgängige explorative Phase der Teilnehmenden Beobachtung im Unterricht bereits Vertrauen zu uns und eine Gewöhnung an unsere Präsenz geschaffen hatte. Um die Alltagssituation nicht durch eine aufwändige technische Ausrüstung zu stören, wurde zur Aufnahme eine Digitalkamera gewählt. Manche Kinder gingen vor allem zu Beginn der ersten Aufnahmen auf die Kamera zu und interagierten über diese mit dem (potenziellen) Zuschauer oder traten mit unserem Einverständnis hinter das Gerät, um selbst einen Blick durch die Linse zu werfen. Ähnlich der Forschergruppe Huhn et al. (2000, S. 195f.) konnten wir die Erfahrung machen, dass solche Formen des Vertrautmachens mit dem feldfremden Medium und der neuen Situation mit zunehmender Gewöhnung der Klassen an die Forschungssituation abnahmen, da die Kinder von ‚ihrem Alltag‘ und den Geschehnissen um sie herum sehr in Anspruch genommen waren. Der Kamerablick wurde nicht vergessen, jedoch – ähnlich wie die Präsenz der Forscher – toleriert.

2.2 Aktionismen im Klassenraum: Aufführung von Adoleszenz, Geschlecht und Rollendistanz

Die im Folgenden vorgestellten Videoszenen entstammen einer Videopassage des Übergangs von der Hofpause zum Unterricht im Klassenraum einer fünften Klasse. Solche fünf- bis fünfzehnminütigen Passagen beginnen mit dem Öffnen der Klassentüre und enden mit dem Unterrichtsbeginn durch den Lehrer, der zumeist rituell markiert wird (z.B. durch eine Handglocke). Bei der ersten Szene ist es die konjunktive Dimension der Adoleszenz, die den primären Rahmen der Aktivitäten bildet. Die Szene beginnt, als etwa ein Drittel der Klasse, nicht aber der Lehrer im Klassenraum anwesend ist⁸:

Zweikampf (Klasse 5x, VP24399, 12h15m40s-16m05s)

In Sportjacke bekleidet, kommt Carlos in den Klassenraum. Im Hintergrund des Flurs sind Dursun und andere Schüler (Gesicht nicht erkennbar) zu sehen. Carlos hat eine leicht zur rechten Seite geneigte Haltung. Er blickt kurz auf, in den Raum (Richtung Kamera) hinein, dann wieder zum Boden. Sein rechter Arm zieht etwas Schweres, eine Person an dessen Anorak, der über den Kopf gezogen ist. Die Person bietet Gegendruck mit dem Körpergewicht. Carlos zerrt sie mit Kraft, großen schnellen Schrittes, bis vor die Tafel in den Klassenraum hinein und schleudert sie just vor Madeleines Tisch zu Boden. Madeleine, bisher mit der Entnahme eines Buches aus ihrer Tasche beschäftigt, blickt nun auf das Geschehen und ruft in gesangsartigem Rhythmus laut aus: „An-dy wird um-ge-bracht! An-dy wird um-ge-bracht!“. Carlos beugt sich über die Person, kniet halb über sie, scheint sie mit den Händen zu fixieren und schaut grinsend auf. Er blickt zu Madeleine, dann durch den Raum in den hinteren rechten Garderobenbereich. Dann blickt er wieder auf den Gegner, der mit einem Arm fuchtelte, übt mit dem Oberkörper über die Hände Druck auf ihn aus und zieht ihn am Kragen nach oben. Madeleine, die dem Ganzen aus der Nähe zusieht, steht zeitgleich auf, stellt sich an ihren Sitzplatz, während sie dabei ein Buch auf den Tisch legt. Sie legt ein Bein angewinkelt auf den Stuhl, beiläufig Gegenstände an ihrem Tisch ordnend, während sie weiterhin dem Geschehen zuschaut. Carlos hält den Gegner, dessen Kopf inzwischen aus dem Anorak befreit ist, mit den

Händen am Kragen fest, dreht ihn mit sich zum Tisch von Madeleine herum und drückt dessen Oberkörper von hinten auf die Tischplatte direkt neben Madeleines Platz. Nun ist (für den Kamerablick) erkennbar, dass es sich bei dem Gegner um *Andy* handelt. Madeleine wiederholt in gesangsartigem Rhythmus: „An-dy wird um-ge-bracht! An-dy wird um-ge-bracht!“. Andy hält sich an der Tischkante fest und scheint mit den Füßen nach Carlos, der von seinem Kragen abgelassen hat, zu treten. Dieser beugt sich erneut über ihn und zieht an ihm. Fuat kommt in den Klassenraum herein, gefolgt von Fatima und Hatice. Im Hintergrund des durch die geöffnete Tür sichtbaren Flurs sind Schüler (u.a. Dursun) und kurzzeitig der Lehrer Maier zu sehen, der zu einem Schüler nahe der Tür hingeht. Während Fatima (in wattierter Überjacke) in den schmalen Gang an der Türwand einbiegt, geht Fuat, mit seinem Anorak hantierend, geradeaus weiter, die Tafelwand entlang. Andy wendet den Kopf nach Fuat um, während Carlos ihn an den Beinen zu Boden zieht. Fuat blickt auf das Geschehen und macht darum einen Bogen. Andys Hände verlieren den Halt an der Tischkante, er fällt zu Boden. Carlos tritt nach Andy und dreht sich mit dem Schwung des Tritttes um die eigene Achse. Fuat, der den Tisch Madeleines passiert und damit den Mittelgang des Raumes erreicht hat, hält kurz an, blickt auf den am Boden liegenden Andy zurück, wendet sich schnell wieder ab und biegt den Weg Richtung Garderobe ein, seinen Anorak weiter am Kragen hantierend. Als Hatice (noch die Jacke an, eine Baseball-Kappe vor sich hertragend) die Kämpfenden passiert, hüpfte sie über Andy, der gerade einen Tritt von Carlos verpasst bekommt. Sie blickt auf den am Boden Liegenden herab, sagt: „Andy wird ()“, während sie zum Mittelgang weiter-, an Madeleines Tisch vorbeigeht. Carlos setzt einen weiteren Tritt nach, wendet sich ab und geht zu seinem Sitzplatz nahe der Tür.

Mit dem oppositionalen Zweikampf zwischen zwei Jungen der Klasse wird in dieser liminalen Phase der vordere klassenterritoriale Bereich zur Bühne, auf der der Körper, seine Kraft bzw. Schwäche, sein Können bzw. Unvermögen performativ zur Schau gestellt wird. Dabei scheinen die Rollen klar verteilt. Carlos, der Größere, scheint der Überlegene, dem es in jeder Hinsicht gelingt, Andy, den Kleineren, vorzuführen. Die anwesende Klassenöffentlichkeit wird als Publikum angesprochen: Carlos blickt sogleich nach Betreten des Raumes um sich. Die Vorstellung eröffnend, schleift er Andy geradlinig und entschieden als eine zu Boden geschlagene ‚Beute‘ heran und lässt ihn im Bereich vor der Tafel fallen, direkt vor Madeleine, die sich an ihrem Sitzplatz aufhält. Dann wird Andy zunächst vom Boden hochgezogen, um auf mittlerer Raumhöhe am Tisch von Madeleine heruntergepresst zu werden. Den Kampf rituell abschließend, wird das Opfer erneut zu Boden geworfen, in einer schwungvollen Körperdrehung getreten und in dieser Lage dem potenziellen Spott der Klassenöffentlichkeit überlassen. Carlos nutzt also die unterschiedlichen Raumebenen und Bewegungsformen, die Unterlegenheit seines Opfers zu präsentieren.

Madeleine reagiert gleich zu Beginn dieser Präsentation als Adressatin des männlichen Zweikampfes und ruft laut aus: „An-dy wird um-ge-bracht“. Diese wiederholte, refrainartige Proklamation gibt die Nah-Beobachtung bzw. deren Deutung quasi ‚aus der ersten Reihe‘ an die Klassenöffentlichkeit weiter. Die Äußerung lässt keinen Zweifel an der körperlichen Überlegenheit Carlos, feiert geradezu dessen maskuline Überlegenheit. Sie verweist auf den existentiellen Charakter, den der körperterritoriale Zweikampf in der Klassenöffentlichkeit hat. Andy wird als Junge an der Schwelle zur Adoleszenz im (ernsthaften) Spiel des Kräftemessens in seiner potenziellen *Männlichkeit* rituell vernichtet, denn er scheint keine Chance gegenüber Carlos zu haben. Zwar gibt es von ihm auch (für die Dramaturgie notwendige) Zeichen der Gegenwehr. Doch letztlich unterliegt er deutlich für alle sichtbar.

Bemerkenswert ist bei diesem Zweikampf, dass er zwar von den Anwesenden zur Kenntnis genommen wird. Jedoch selbst Madeleine, die sich als Zuschauerin an ihrem Sitzplatz positioniert und deren Kommentar den Vorgang dramaturgisch steigert, vermag nebenher ihre schulischen Requisiten zu ordnen. Auch keiner der anderen Anwesenden lässt Momente der Solidarisierung mit dem Opfer erkennen. Nicht einmal der offensichtlich hilfeschuchende Blick Andys gegenüber dem herannahenden Fuat wird zum Anlass, zu Hilfe zu eilen. Fuat und Hatice machen vielmehr einen Bogen um das situative Kampfterritorium. Sie beachten den am Boden Liegenden zwar, doch nach kurzem Innehalten fahren sie fort in dem Vollzug der rituellen Herstellung einer Unterrichtsbereitschaft (hier: Aufsuchen der Garderobe). Die Performance körperlicher Machtverhältnisse wird unter den Schülern akzeptiert.

Offenbar stellt diese Aufführung nichts Außergewöhnliches dar. Solche Aktionismen gehören zu den rituellen Praxen des Übergangs von der Pause zum Unterricht, d.h. zu dem allen vertrauten Möglichkeitshorizont dieser Phase. Aktionismen sind, wie Bohnsack (2003c) darlegt, handlungspraktische Suchprozesse, spezifische, richtungsoffene Formen von Ritualen, mit denen eine kollektive Steigerung einhergeht. Sie haben episodalen Charakter und enthalten das Potenzial der Transformation oder der Abgrenzung sozialer Milieus. Der Zweikampf ist Teil jener *konjunktiven*, dem Erfahrungsraum der Peergroup zuzuordnenden *Ritualisierungen*, die die Differenz in der Adoleszenzentwicklung bearbeiten, also die Differenz zwischen den ‚Kleinen‘ und den ‚Großen‘. Indem Andy als noch nicht satisfaktionsfähiger kleiner Junge vorgeführt wird, demonstriert Carlos seine ‚männliche Potenz‘ als Jugendlicher. Zugleich, wenn auch sekundär gerahmt, wird bei diesem Aktionismus die Dimension des *Geschlechts* mit einbezogen, auf dem Wege der ‚Opferung‘ des Jungen Andy vor dem Mädchen Madeleine, das diese Opferung und mit ihr die maskuline Körperkraft geradezu euphorisch proklamiert. Es wird damit sowohl ein Moment der Werbung um das andere Geschlecht als auch eine Differenz zwischen den Geschlechtern performativ in Szene gesetzt, eine Differenz, die tradierten Geschlechtsrollen folgt.

Für diese Szene ist charakteristisch, dass es sich um eine *liminale* Phase handelt, eine Phase, in der die kommunikativ-generalisierte Regelstruktur der Unterrichtsorganisation noch nicht etabliert ist, die Strukturen der (konjunktiven) Peergroup-Beziehungen aber auch nicht mehr vollständig aufrechterhalten werden können, eine Phase also mit einem vergleichsweise hohen Maß an systematischer Unstrukturiertheit. Die Interaktionen zwischen den Kindern enthalten dramaturgische Züge und sind von körperlich-expressiven sowie ludischen Elementen durchzogen. Diese Schwellenphase ist in ausgeprägter Weise durch Simultaneität und ihre Verschränkung mit Sequenzialität gekennzeichnet, und zwar auf allen drei genannten Ebenen. Hierbei gehen im Zuge der Dramaturgie die (simultanen) Aktivitäten auf der personalen Ebene (c) über in diejenigen der sozialen Interaktion (b). Dies wird besonders mit Madeleine deutlich, die sich in die dichte, körperlich-expressive Interaktion von Carlos und Andy als Zuschauerin verwickeln lässt und diese aktionistische Verwicklung mit ihrer Proklamation zugleich an die Klassenöffentlichkeit, d.h. an weitere soziale Interaktionssysteme überträgt. Die soziale Situation (a), die Schwellenphase im Klassenraum, ist davon unmittelbar berührt. Dies nehmen auch diejenigen sogleich wahr, die in die Klasse eintreten, wie Hatice und Fuat.

Über die Verwicklung Unbeteiligter durch den Aufführungscharakter und über die Differenzbearbeitung hinsichtlich der konjunktiven Erfahrungsräume

der Peergroups hinaus wird mit diesem Aktionismus auch eine Distanz gegenüber dem *rollenförmigen* Handeln des Schülers zum Ausdruck gebracht (vgl. Goffman 1973). Denn im Rahmen des institutionellen Ablaufschemas geht es in dieser Übergangsphase zum Unterricht darum, sukzessive Unterrichtsbereitschaft herzustellen. Hierzu sind eine Reihe von Mikroritualen vorgesehen, die unterschiedliche Territorien (Klassenterritorium, Requisiten, Tisch, Sitzordnung, Garderobe, Körperterritorien etc.) betreffen und rollenförmiges Handeln beinhalten, so z.B. die Differenzierung zwischen Funktionalem und Nicht-Funktionalem, die Ablage der Außenkleidung an dem dafür vorgesehenen Ort (der Garderobe), die Ruhigstellung des Körpers in der Ruheposition des Sitzens am Sitzplatz. Vor allem jene Territorien und Handlungspraxen, die einen symbolischen Bezug zur institutionellen Ordnung haben, bilden einen fruchtbaren Boden für spontane Ritualisierungen. In der „Liminalität, ‚spielen‘ die Menschen mit Elementen des Vertrauten und verfremden sie“, heißt es bei Turner (1989b, S. 40). Dies führt zu einer besonderen Situation, in der das liminale Moment der *Antistruktur* (vgl. Turner 1989a, S. 94ff.) bedeutsam wird. Das Klassenterritorium und seine inneren Räume werden von den Hauptakteuren der Szene nicht im Sinne *kommunikativer Rituale*, also im Sinne der rituellen Herstellung von Unterrichtsbereitschaft gehandhabt, sondern fungieren primär im Rahmen der konjunktiven Erfahrungsräume der Peergroup, d.h., diese gewinnen den Charakter der Vorderbühne. Der funktional als Schreibunterlage vorgesehene Tisch wird zu einem Requisit der aktionistischen Aufführung zweckentfremdet. Die Körper der Hauptakteure, Carlos und Andy, sind alles andere als auf die Ablage ihrer Außenkleidung an der Garderobe oder gar die Ruhigstellung ihrer Motorik orientiert. Die Szene enthält also sowohl im Sinne der Bearbeitung unterschiedlicher Dimensionen konjunktiver Erfahrungsräume (hier: Adoleszenz, Geschlecht) als auch im Sinne der Bearbeitung der Differenz der *konjunktiven Erfahrungsräume* (der Peergroup) gegenüber der *kommunikativen* Kollektivität (der herzustellenden Unterrichtssozialität) eine *Mehrdimensionalität*, die mit der Komplexität der liminalen Phase korrespondiert.

In dem reichhaltigen Material der Untersuchung waren es insbesondere die Dimensionen der Adoleszenz, des Geschlechts und des Kommunikativ-Institutionellen, die in der Liminalität im Vordergrund der rituellen Differenzbearbeitung standen. Es folgt nun eine weitere Szene aus der Übergangsphase, bei der die konjunktive Dimension des Geschlechts im Vordergrund steht. Die Szene ereignet sich etwa eine halbe Minute, nachdem David Jeanette einen provokativen Tritt ins Gesäß verpasst hatte. Im Raum sind neben den Hauptakteuren einzelne Kinder anwesend, weitere treten ein:

Hasenohren (Klasse 5x, VP 24399, 12h15m08s-15m44s, SO2)

David kommt aus dem Bereich der Garderobe wieder den Mittelgang entlang. Einen langen schwarzen Schal hält er in der Linken, ein Brot in der Rechten, die Mütze noch weiter auf dem Kopf, die Jacke geöffnet. Als er an Jeanette vorbeigeht, die an ihrem Tisch sitzt und, den Kopf zur Seite geneigt, mit einem Stift schreibt oder malt, hält David inne, wendet den Kopf schnell zur Seite und blickt auf sie. Er nimmt den Schal in die Rechte, geht einen Schritt seitlich versetzt zurück und hebt die Hand. Zeige- und Mittelfinger voneinander abgespreizt, hält er sie dicht an Jeanettes Hinterkopf. Dabei blickt er zurück zur Kamera und ruft aus: „Guck mal hier ist ein Hase in der Kamera!“ David lacht. Jeanette blickt zu ihm auf, zieht eine Miene und entgegnet etwas (unverständlich). David

lässt ab und geht weiter. Jeanette fährt fort in ihrem Tun. Madeleine, die gerade in den Raum zurückgekehrt ist, kommt ihm rufend entgegen: „Ma:nn, lass meine Freundin in Ruhe!“. Dabei runzelt sie die Stirn. Beide bleiben stehen. Ein Pfeifen ist zu hören, während David den Schal über den Arm legt. Dann wendet er sich ab, kehrt um, isst vom Brot und geht einige Schritte wieder Richtung Garderobe. Madeleine ruft ihm, während sie zu Jeanette geht, hinterher: „Die mag Dich nicht, lass sie“. David dreht sich erneut um und ruft ihr zu: „Die mag mich“. Jeanette wendet ganz kurz den Kopf nach hinten und blickt David an. Dann fährt sie fort zu schreiben. Madeleine nimmt das Mäppchen von Jeanettes Tisch (links), lässt es auf der anderen Tischseite rechts von Jeanette wieder fallen und geht wieder zu ihrem Platz. Dort setzt sie sich auf den an der Tischseite stehenden Stuhl, beugt sich zu ihrer Tasche herab und entnimmt in der Folge einzelne Gegenstände, die sie auf ihrem Tisch plazierte. David geht zu Jeanette, blickt ihr kurz über die Schulter, wendet sich etwas ab, verharret einen Moment, beugt sich dann wieder über ihre Schulter und schaut auf das, was sie vor sich liegen hat. Schließlich wendet er sich ab und geht auf die Kamera zu. Fortwährend isst er dabei an seinem Brot.

Noch mit Überjacke und Mütze bekleidet, kehrt David aus dem Garderobenbereich zurück. Er trägt das Frühstücksbrot mit sich, von dem er hin und wieder isst. Lediglich der Schal ist vom Körper gezogen. David ist also nicht daran orientiert, Unterrichtsbereitschaft herzustellen. Vielmehr bringt er etwas vor der Kamera zur Aufführung, indem er Jeanette symbolisch Hasenohren aufsetzt. Damit Jeanette und die Anwesenden der aktuellen Aufführung gewahr, und das heißt zu seinem Publikum werden, ruft er lachend aus: „Guck mal hier ist ein Hase in der Kamera!“. Diese performative Aussage spielt mit einer Doppelung der Rollen: zum einen, indem David sich selbst, als derjenige, der das Beobachtete hervorbringt, in die Position eines Zuschauers begibt, der etwas sieht, das er allen kundtut; zum anderen, indem Jeanette hier durch das Attribut der Hasenohren zum beobachteten Akteur wird, zugleich aber auch als Zuschauerin angesprochen ist. Damit wird eine komikartige Performance in Szene gesetzt.

Dieser metaphorische Spaß mit Jeanette, die als „Hase“ vorgeführt wird, enthält mehrere Bedeutungsebenen. Jeanette zeigt in geradezu idealtypischer Weise den rollenförmigen Handlungsmodus der ‚braven Schülerin‘: Zu diesem frühen Zeitpunkt, als die Mehrheit der Klassenangehörigen noch gar nicht anwesend sind, sitzt sie bereits an ihrem Platz und schreibt oder malt. Das heißt, sie hat – in deutlichem Unterschied zu David – die kommunikativen Mikrorituale der Herstellung einer Unterrichtsbereitschaft bereits vollzogen. Indem David ihr Hasenohren aufsetzt, veralbert er sie in ihrer eingenommenen (Schüler-)Haltung und distanziert sich davon. Zugleich ironisiert er die Situation des Beobachtetwerdens durch das Videogerät. Denn der „Hase“ befindet sich „in der Kamera“. Damit verbunden ist ein Spaß mit den Ängsten, die diese Beobachtungssituation auslösen kann, nämlich ‚eine schlechte Figur‘ abzugeben, sich lächerlich zu machen. Schließlich enthält die Metapher des Hasens, die Jeanette attribuiert wird, die Bedeutungsebene einer Zuschreibung des Weiblichen, das als niedlich, harmlos, süß und ängstlich dargestellt wird. Das heißt, mit diesem Attribut vollzieht David eine geschlechtsspezifische Degradierung und markiert so eine geschlechtsspezifische Grenze. Jeanette gibt ihrem Missfallen gegenüber Davids veralbernder Provokation mimisch (und verbal) Ausdruck. Sie verwirft die Attribuierung ihrer Person. Wie im Folgenden deutlich wird, verwirft sie jedoch nicht den in der Provokation enthaltenen Versuch der Anbahnung einer Beziehung zu ihr.

Madeleine scheint sich zunächst mit ihr zu solidarisieren, wenn sie David in seinem aktionistischen Tun quasi Einhalt gebietet. Allerdings bleibt hier eine

entsprechende, sprachliche oder habituelle Validierung von Jeanettes Seite aus, auch hinsichtlich der Situierung ihrer Beziehung zu Madeleine als Freundschaft, mit der diese ihre Fürsprache rahmt und legitimiert. Auch die weitere Aussage Madeleines über sie wird von ihr nicht bestätigt: Madeleine begründet ihre an David gerichtete Aufforderung, Jeanette „in Ruhe zu lassen“ damit, dass diese ihn nicht „mag“. Dies lässt erkennen, dass körperliche Übergriffe zwischen Jungen und Mädchen innerhalb der Peergroupkultur als Annäherungsversuche gedeutet werden. David kontert mit der unverhohlenen Aussage über Jeanette: „Die mag mich!“. Diese Aussage ruft nun die einzige sichtbare Reaktion Jeanettes auf die Auseinandersetzung zwischen Madeleine und David um ihre Person hervor: Sie dreht sich nach David um und blickt ihn kurz an. Das kann als körperlich-mimische Validierung der Aussage verstanden werden. Entsprechend lässt sie im Anschluss daran seine verschiedenen vorsichtigen körperlichen Annäherungsversuche ohne Abwehr zu.

Ganz offenbar sucht David auf dem Wege von Aktionismen Möglichkeiten, eine Beziehung zu Jeanette anzubahnen. Mit dem Aufsetzen von Hasenohren konstruiert er Geschlechter-Differenzen und verweist zugleich (ähnlich dem Tritt ins Gesäß als einem körperterritorialen Bereich, der sexuell aufgeladen ist) symbolisch auf Formen der Geschlechterbeziehung, die normativ-generalisierten Verhaltenserwartungen entsprechen. Dies wird noch einmal performativ in den eingenommenen Geschlechterrollen – David als der aktive, Jeanette als der passiv-gewährende Part – in Szene gesetzt. Das empirische Videomaterial zur liminalen Phase enthält wiederkehrend solche Szenen mit vergleichbarer Rollenverteilung. Es lassen sich jedoch auch solche konjunktiv-rituellen Formen der Konstruktion und Bearbeitung von Geschlechterdifferenzen in der liminalen Phase erkennen, die über die genannten traditionellen Schemata hinausgehen, indem gerade mit ihrer Umkehr aktionistisch experimentiert wird (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 204ff.). Die liminale Phase des Übergangs von der Pause zum Unterricht eignet sich zu solchen aktionistischen Formen der Anbahnung von Geschlechterbeziehungen gerade deshalb, weil die Interakteure es hier mit einer Phase des ‚Dazwischen‘, des ‚Nicht-Mehr‘ und ‚Noch-Nicht‘ zu tun haben. Im Unterschied zu einer Unterrichtssituation, sind die Kinder hier noch nicht auf die Regeln der Unterrichtsorganisation verpflichtet. Im Unterschied zur Hofpause, in der nach unseren Beobachtungen die Aktivitäten (z.B. Fußballspielen) überwiegend in geschlechtshomogen strukturierten Gruppen vollzogen werden, kann in der Schwellenphase in diesem bunten Geflecht der Interaktionssysteme mit differenten Geschlechtsrollen ‚im Spaß‘, ‚aus Zufall‘ und ohne größere Gefahr der Blamage experimentiert werden. Das übertreibende Spiel mit Metaphern und Symbolen, Körperlichkeit und Expressivität ist ein Charakteristikum des Performativen dieses liminalen Handlungsraums. Die konjunktiv-rituellen Aktivitäten und Aktionismen entfalten sich in der Schwellenphase im Schutz des Unverbindlichen und der Flüchtigkeit.

Deutlich wird auch an dieser Szene, wie sich die verschiedenen simultan verlaufenden Aktivitäten miteinander im Zuge der sequenziellen Prozessualität verschränken und wieder auseinanderlaufen. So wird die gleichzeitig laufende Kamera, also ein Aspekt der Simultanstruktur der sozialen Situation (a) (Forschungssituation) thematisch aufgegriffen und eingebunden in die soziale Interaktion (b) zwischen David und Jeanette. Die durch David hervorgebrachte aktionistische Provokation gegenüber Jeanette ist es dann, die eine Suspendierung ihrer nonverbalen Aktivitäten auf individueller Ebene (c) zugunsten der

vorübergehenden Interaktion mit David bewirkt. Dies wiederholt sich am Ende der Szene, als Jeanette, sitzend und schreibend am Tisch, zugleich die Geschehnisse um sich herum wahrnimmt und zu David aufblickt, der unverblümt die ihr unterstellten Gefühle ausspricht. Ebenso verschränken sich die Aktivitäten der in den Klassenraum eintretenden Madeleine mit denjenigen Davids und laufen anschließend wieder auseinander. Die für soziale Situationen, Interaktionen und individuelles Agieren charakteristische Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität führt also durch die je spezifische Prozessualität zu Verdichtungen, die sich wieder auflösen oder verlagern können.

3. Die Dokumentarische Videointerpretation: Mehrdimensionalität und Mikroanalyse

Wie aus den vorangegangenen Beispielen deutlich geworden sein dürfte, hält das videografische Material für den Interpreten eine komplexe Fülle ineinander verwobener Beobachtungselemente visueller und akustischer Art bereit, deren Transkription und Interpretation eine gegenüber textinterpretativen Verfahren *andere* Qualität erfordert. Die Dokumentarische Videointerpretation versucht dieser Komplexität gerecht zu werden, indem sie systematisch zwischen unterschiedlichen Interpretationsebenen differenziert, die Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität explizit berücksichtigt und die komparative Analyse einbezieht. Die der Dokumentarischen Methode eigene „genetische Einstellung“, also die Hinwendung vom *Was* (immanenter Sinngehalt) zum *Wie* der Herstellung von kulturellen und sozialen Phänomenen (dokumentarischer Sinngehalt), bildet die methodologische Grundlage der Interpretation, die auf die Herausarbeitung der unterschiedlichen konjunktiven und kommunikativen Sinnzusammenhänge gerichtet ist (vgl. Bohnsack 2003a).

In der vorgestellten Untersuchung wurde für die Interpretation des videografischen Materials zunächst eine *thematische Gliederung* der interessierenden Videopassagen vorgenommen, die einem ersten Überblick über das empirische Material diene. Die weitere, nun detaillierte *formulierende Interpretation* wurde dann auf die gesamte Videopassage, also die soziale Situation (a) der Schwellenphase im Klassenraum, bezogen. Hierbei wurde von einem Notationssystem, wie es z.B. bei Kendon (1990) zu finden ist, zugunsten einer Beschreibung in Form eines Textes abgesehen. Denn die Analyse war nicht – wie bei ihm – isoliert auf Mimik oder Körperpositionierung gerichtet, sondern berücksichtigte unterschiedliche Formen nonverbalen Verhaltens, was einen (für Forscher und Leser) schwer zu überblickenden Umfang der hierfür zu erstellenden Zeichen für nonverbales Verhalten bewirkt hätte. Darüber hinaus enthält eine solche Notation auch eine verdinglichende Komponente.

Die detaillierte formulierende Interpretation setzte bei einer, im Sinne Panofskys (vgl. 1997, S. 35f.), *vorikonografischen Beschreibung* an, d.h. auf der Ebene der Deskription von Gebärden und Interaktionselementen, wie z.B. in der obigen Szene *Hasenohren*: „Er nimmt den Schal in die Rechte, geht einen Schritt seitlich versetzt zurück und hebt die Hand. Zeige- und Mittelfinger voneinander abgespreizt, hält er sie dicht an Jeanettes Hinterkopf.“ Dieses Agieren ist dann auf der nächsten, der *ikonografischen* Interpretationsstufe, als das

„Aufsetzen von Hasenohren“ identifizierbar. Es ging jedoch bei der formulierenden Interpretation auch darum, ein spezifisches Detaillierungsniveau der begrifflichen Explikation des Beobachteten zu finden, das zwar auf der vorikonografischen Ebene ansetzt, gleichwohl aber nicht so sehr in der Detaillierung versinkt, dass die Koordination der Gebärden im interaktiven Bezug aufeinander und ihre Einbettung in langfristige Interaktionsabläufe aus dem Blick gerät. Zentralen Bezugspunkt der Beschreibung bildeten also die beobachtbaren *sozialen Interaktionen* (b) und der interaktive Handlungsverlauf. Diese wurden als *Szenen* innerhalb der Videopassage beschrieben und abgegrenzt. So wird z.B. der Beginn der Szene *Hasenohren* durch die Initiierung einer Interaktion seitens David markiert, der szenische Abschluss wiederum durch seine Abwendung von Jeanette, die in eine Hinwendung zu einem anderen Interaktionsraum mündet. Bedeutsam bei der Abgrenzung der Szenen ist jedoch, dass diese häufig erst im Zuge der Deskription selbst vorgenommen werden kann. Denn die genaue Deskription eröffnet Zusammenhänge, die dem Beobachter bei der bloßen Betrachtung des videografischen Materials leicht entgehen können.

Einen weiteren Ausgangspunkt der Beschreibung, „was“ jeweils eigentlich geschieht – also des *immanenten Sinngehalts* – bildete das Erkenntnisinteresse der Untersuchung im Hinblick auf die rituelle Praxis, ihre performative Gestaltung und Einbettung in einen je spezifischen Sinnzusammenhang. Relevant für die videogestützte Beobachtung war daher die Simultanstruktur im Sinne der Einbindung der verschiedenen Territorien und ihrer Grenzen, der Requisiten, Symbole, der Körper/-bewegung Gesten, Mimik und Expressivität in die (Inter-)Aktivitäten.

Darüber hinaus ging es bei der formulierenden Interpretation darum, eine angemessene Darstellungsform für die beobachtete Simultanstruktur innerhalb des, durch Sequenzialität strukturierten, Textes zu finden. Der Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität der sozialen Situation (a) im Hinblick auf die gleichzeitig an verschiedenen Stellen des Beobachtungsfeldes verlaufenden sozialen Interaktionen (b) und individuellen Aktivitäten (c) wurde dadurch Rechnung getragen, dass eine sekundengenaue Zeitangabe der jeweiligen szenischen Beschreibung vorangestellt wurde. Auf diese Weise konnte z.B. für die Szene *Zweikampf* nachvollzogen werden, wer bereits im Klassenraum anwesend und womit beschäftigt war und inwiefern diese Personen sich in die soziale (aktionistische) Interaktion zwischen Carlos und Andy verwickeln lassen (oder nicht). Erst unter Berücksichtigung der Simultaneität der (Inter-)Aktivitäten im Raum ist eine textbasierte Rekonstruktion zur spezifischen Struktur der Schwellenphase im Klassenraum möglich. Wie eine weitere (hier nicht abgedruckte) szenische Beschreibung verdeutlicht, tritt z.B. Petra kurz vor Beginn der Szene in den Klassenraum, nimmt den Weg zur Garderobe, wo sie ihre Überjacke ablegt. Sie ist also während der Szene mit dem Vollzug kommunikativer Rituale befasst. Sie zeigt dabei (anders als Madeleine) keine Reaktion auf den Zweikampf, der sich im selben Raum abspielt. Dieses, den Kindern offenbar selbstverständliche Zugleich von konjunktiven Aktionismen und kommunikativen rituellen Praxen ist – so lassen die Analysen erkennen – charakteristisch für die Schwellenphase zwischen Pause und Klassenunterricht.

Die Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität *innerhalb* der szenischen Beschreibung, die sich primär auf die Ebene der sozialen Interaktion (b) und sekundär, sofern sie für Letztere relevant wurde, auf die Ebene des personalen Handelns (c) bezog, wurde dann mit sprachlichen Mitteln dargestellt: so etwa, wie in obigen Beispielen, durch Einschub eines Nebensatzes: „Als Hatice die

Kämpfenden passiert, hüpft sie über Andy, der gerade einen Tritt von Carlos verpasst bekommt“; durch Tempuswechsel und die Adjektivierung von Aktivitäten: „Madeleine, die gerade in den Raum zurückgekehrt ist, kommt David rufend entgegen...“; durch zahlreiche Bindewörter, wie z.B. „während“ und „als“ oder auch durch die Aneinanderreihung unterschiedlicher Beobachtungselemente, z.B.: „Einen langen schwarzen Schal hält er in der Linken, ein Brot in der Rechten“.

Durch eine solchermaßen betriebene Mikroanalyse entsteht in der forschungspraktischen Tätigkeit des Beschreibens der Effekt der „Befremdung des Vertrauten“, d.h. der analytischen Distanzierung des Beobachters vom Gegenstand (vgl. Amann/Hirschauer 1997, S. 12) bzw. der Einklammerung des immanenten Sinngehalts – ein Effekt, der dazu beiträgt, dass die formulierende Interpretation unterhalb der ikonografischen Ebene verbleibt, auf der der Interpret Um-zu-Motive unterstellt. Denn die Dokumentarische Interpretation zielt darauf, den *modus operandi* der Gebärden zu interpretieren, nicht aber den Akteuren Handlungsintentionen zu unterstellen.

Bei der *reflektierenden Interpretation* ging es um den *dokumentarischen Sinngehalt*, das *Wie* der detailliert beschriebenen sozialen (bzw. rituellen) Situation (a), Interaktion (b) und, sofern sie für diese Relevanz erhielten, des individuellen Agierens (c). Dieser Interpretationsgang zielte auf die rekonstruktive, theoretisch-reflexive Explikation des mit dem Beobachteten jeweils verbundenen Kontextes und Sinnzusammenhangs. Die Berücksichtigung der durch die formulierende Interpretation im Hinblick auf die ikonisch-szenische Gestaltung, die Körperlichkeit, Materialität und Territorialität herausgearbeiteten Simultanstruktur der beiden fokussierten Ebenen (a, b) war hierbei von besonderer Bedeutung. Von Interesse war also nicht nur, *wie* die Akteure miteinander interagieren, sondern auch, wie im interaktiven Prozess mit Gegenständen, stilistischen Ausdrucksmitteln und Territorien umgegangen wird, mit welcher Deutung und Symbolik diese belegt werden und auf welche Sinnzusammenhänge verwiesen wird. Zugleich zielte die Interpretation auf den dokumentarischen Sinngehalt der in der formulierenden Interpretation in ihrer Simultaneität dargestellten verbalen und körperlichen Ausdrucksformen, also der Expressivität, Gestik und Mimik, Körperhaltung und -bewegung etc.

Wie bei der Analyse von Gruppendiskussionen wurde auch bei der Videointerpretation die Prozessualität, Dramaturgie und die interaktive Bezugnahme der Beteiligten durch die Analyse der *Formalstruktur*, und zwar hier: der *Interaktionsorganisation*, herausgearbeitet. Deren begriffliche Explikation nahm, neben der sprachlichen Ebene, vor allem auch Bezug auf die körperliche, territoriale und materiale Seite der Interaktionsorganisation, also auf ihre mit Sequenzialität verschränkte Simultanstruktur. Hier zeigte sich, dass sich die Komplexität der Simultanstruktur durch ihre prozessuale Verschränkung mit Sequenzialität erhöht: Zunächst nebeneinander verlaufende soziale Interaktionen können sich allmählich miteinander verschränken, Einzelne in Interaktionen verwickelt werden etc., neue situationsspezifische Zusammenhänge werden erkennbar. Gerade dramaturgische Höhepunkte weisen eine hohe Intensität an Simultaneität auf; im Falle von Diskursen sind dies die *Fokussierungsmetaphern* (vgl. Bohnsack 2003a, S. 86), im Falle szenischer Verläufe lassen sie sich mit Nentwig-Gesemann als *Fokussierungsakte* bezeichnen. Diese sind gekennzeichnet durch:

„Hohe Konzentration und Engagement der Gruppe, große interaktive Dichte – bis hierhin entspricht dies den *Fokussierungsmetaphern* –, eine komplexe, abgestimmte Integration von Rollen bzw. Handlungen, über die nicht mehr metakommunikativ verhandelt werden

muss, sowie eine gewisse ‚dramatische‘ Übersteigerung, Verzerrung oder Überpointierung der Darstellung“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 54).

An Fokussierungsakten dokumentiert sich eine habitualisierte Handlungspraxis, der die Ebene konjunktiver Erfahrungen zugrunde liegt (vgl. ebd.). Ihre Analyse hatte für das Erfassen des dokumentarischen Sinngehalts auf der Ebene der sozialen Situation (a) und der sozialen Interaktion (b) besondere Relevanz.

Bei der reflektierenden Interpretation von videografischem Material war, wie erwähnt, wesentliches Prinzip die *Komparative Analyse*. Der systematische Vergleich wurde sowohl hinsichtlich der Ebene der sozialen Situation (Video-passage) wie hinsichtlich der sozialen Interaktion (Videoszene) vorgenommen. Durch den Vergleich nach dem Prinzip des *Kontrasts in der Gemeinsamkeit* konnten sowohl Homologien als auch Kontraste ritueller Praxen herausgearbeitet werden. So war es möglich, die Dimension des *Kommunikativ-Generalisier-ten* (der Institution) sowie unterschiedliche Dimensionen des Eingebundenseins in *konjunktive Erfahrungsräume* (Peergroupkultur, Geschlecht, Adoleszenz und, vereinzelt, Migrationskultur) zu identifizieren. Die dokumentarische Videointerpretation eröffnete hierbei einen Weg, gerade weil sie – anders als sequenzanalytische (Text-)Verfahren – die Simultanstruktur des Beobachteten explizit berücksichtigt, das Ineinanderwirken von Körperlichkeit, Sprache, Materialität und Territorialität, also zentrale Aspekte des Performativen sozialer Wirklichkeit, in ihrer Mehrdimensionalität zu erfassen.

Anmerkungen

- 1 Das Dissertationsprojekt wurde an der Freien Universität Berlin im Kontext des Sonderforschungsbereichs *Kulturen des Performativen* in dem von Christoph Wulf geleiteten Ritualprojekt durchgeführt (vgl. Wulf et al. 2001). Der Titel der 2003 abgeschlossenen Dissertation lautet: *Zwischen Vorder- und Hinterbühne – Rituale Praxen von Kindern beim Übergang von der Pause zum Unterricht* (vgl. Wagner-Willi 2005).
- 2 Die Unterscheidung a) und b) entspricht Goffmans Differenzierung zwischen „social situation“ und „encounter“.
- 3 Auch Raab (2002, S. 473) verweist in den methodologischen Ausführungen zu seiner Analyse der Herstellungsaktivitäten eines Produzenten professioneller Hochzeitsvideofilme darauf, dass die Sequenzialität audiovisueller Aufzeichnungen „gänzlich anderer ‚Natur‘“ sei. Er benennt deutlicher als Knoblauch die Simultanstruktur audiovisuellen Materials, wenn er ausführt, dass es gilt, „die Simultaneität und permanente Abfolge visueller und auditiver Eindrücke in ein Nach- und Nebeneinander sprachlich fixierter und schriftlich zu fixierender Deskriptionen zu erstellen“.
- 4 Wie im Folgenden noch deutlich werden wird, ist dieser Begriff an denjenigen des konjunktiven Erfahrungsraumes gebunden; er meint also nicht die Mehrdimensionalität von Raum und Zeit.
- 5 Wir haben mit den Kindern der untersuchten Klassen auch Gruppendiskussionen mit Bezug auf alltägliche innerschulische Übergangsphasen durchgeführt. Da diese Methode eine sekundäre Rolle im Forschungsprojekt spielte und sich dieser Aufsatz ausschließlich auf videografisches Material bezieht, wird auf weiterführende Erläuterungen verzichtet.
- 6 An den Erhebungen im Rahmen des Ritualprojekts, Schwerpunkt Schule, innerhalb dessen die Studie durchgeführt wurde, nahmen neben der Verfasserin Michael Göhlich, Heinz Schlöttke und Anja Tervooren teil. Ihnen danke ich für diese Unterstützung.
- 7 Dem methodologisch bedeutsamen Aspekt der *Selektivität der Videografie* kann im Rahmen dieses Beitrages leider nicht weiter nachgegangen werden. Ich verweise den interessierten Leser diesbezüglich auf einen weiteren Aufsatz, der diesen Aspekt be-

- reits behandelt und einen Vergleich zwischen videogestützter und teilnehmender Beobachtung vornimmt: vgl. Wagner-Willi 2001.
- 8 In dieser Schule ist es übliche Praxis, dass das Aufschließen der Klassentüre nicht durch den Lehrer, sondern durch ein den „Schlüsseldienst“ versehendes *Kind* der jeweiligen Klasse vollzogen wird.

Literatur

- Abele, A.: Schülersprache – Lehrersprache. Zwei Fallstudien aus dem Mathematikunterricht. In: Ulrich, W./Buck, P. (Hrsg.): Video in Forschung und Lehre. Weinheim 1993, S. 228-250
- Amann, K./Hirschauer, S.: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M. 1997, S. 7-52
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage Opladen 2003a
- Bohnsack, R.: Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003b), H. 2, S. 239-256
- Bohnsack, R.: Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Beiheft (2003c). Opladen, S. 81-90
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001
- Brandt, B./Krummheuer, G./Naujok, N.: Zur Methodologie kontextbezogener Theoriebildung im Rahmen von interpretativer Grundschulforschung. In: Aufschnaiter, S. von/Welzel, M. (Hrsg.): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster u.a. 2001, S. 17-40
- Brauer, K./Dehn, Ch. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Videographie. Erfahrungsberichte, Anwendungsmöglichkeiten und technisches Grundwissen. Berlin 1995
- Enders-Dräger, U./Fuchs, C.: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule; eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Weinheim 1989
- Erickson, F.: Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: LeCompte, M./Millroy, W. L./Preissle, J. (Ed.): The Handbook of Qualitative Research in Education. New York u.a. 1992, S. 201-225
- Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a.M. 1994
- Göhlich, M./Wagner-Willi, M.: Rituelle Übergänge der Kinder im Schulalltag. Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In: Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001, S. 119-204
- Goffman, E.: Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz. München 1973
- Goffman, E.: Footing. In: Ders.: Forms of Talk. Philadelphia 1981, S. 124-159
- Gurwitsch, A.: Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt. Berlin/New York 1976
- Heath, Ch.: The Analysis of Activities in Face to Face Interaction Using Video. In: Silverman, D. (Ed.): Qualitative Research. Theory, Method and Practice. London u.a. 1997, S. 183-200
- Hindmarsh, J./Heath, Ch.: Video and the Analysis of Objects in Action. In: Communication and Cognition 31 (1998), H. 2/3, S. 111-130
- Huhn, N./Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K.: Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München 2000, S. 185-202

- Imdahl, M.: Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. München 1996
- Kendon, A.: Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters. Cambridge u.a. 1990
- Knoblauch, H.: Workplace Studies und Video. Zur Entwicklung der visuellen Ethnographie von Technologie und Arbeit. In: Götz, I./Wittel, A. (Hrsg.): Arbeitskulturen im Umbruch. Zur Ethnographie von Arbeit und Organisation. Münster u.a. 2000, S. 159-173
- Leber, M./Oevermann, U.: Möglichkeiten der Therapieverlaufs-Analyse in der Objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie aus der Ulmer Textbank („Der Student“). In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a.M. 1994, S. 383-427
- Lin-Huber, M. A.: Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich. Bern 1998
- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M. 1980
- Nentwig-Gesemann, I.: Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3 (2002), H. 1, S. 41-63
- Panofsky, E.: Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance. Köln 1997
- Raab, J.: „Der schönste Tag des Lebens“ und seine Überhöhung in einem eigenwilligen Medium. Videoanalyse und sozialwissenschaftliche Hermeneutik am Beispiel eines professionellen Hochzeitsvideofilms. In: sozialersinn (2002), H. 3, S. 469-495
- Roth, W.-M./Welzel, M.: Die Geste: Das fehlende Bindeglied zwischen Handlung und Sprache. In: Aufschnaiter, S. von/Welzel, M. (Hrsg.): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster u.a. 2001, S. 129-141
- Sacks, H./Schegloff, E. A./Jefferson, G.: A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In: Schenkein, J. (Ed.): Studies in the Organization of Conversational Interaction. New York 1978, S. 7-55
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (1983), H. 3, S. 283-293
- Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen 1987
- Stadler, H./Benke, G./Duit, R.: Gemeinsam oder getrennt? Eine Videostudie zum Verhalten von Mädchen und Buben bei Gruppenarbeiten im Physikunterricht. In: Aufschnaiter, S. von/Welzel, M. (Hrsg.): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster u.a. 2001, S. 203-218
- Suchman, L. A./Trigg, R. H.: Understanding Practice: Video as a Medium for Reflection and Design. In: Greenbaum, J./Kyng, M. (Ed.): Design at Work: Cooperative Design of Computer Systems. Hillsdale, NJ 1991, S. 65-89
- Turner, V.: Das Ritual. Struktur und Antistruktur. Frankfurt a.M./New York 1989a
- Turner, V.: Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt a.M./New York 1989b
- Wagner-Willi, M.: Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001, S. 121-140
- Wagner-Willi, M.: Zwischen Vorder- und Hinterbühne – Rituelle Praxen von Kindern beim Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden 2005
- Wulf, Ch.: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001
- Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Sprache, Macht, Handeln. Weinheim/München 2001
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001