



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Deutsche haben immer schon auf Deutsche geschossen!

Eine Analyse des Lehrfilms *2 Deutschlands* [DDR 1979]

verfasst von / submitted by

Heinz Ganser, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Heinz Ganser

Abstract in Deutsch

Vorliegende Arbeit versucht anhand des exemplarischen Lehrfilms *2 Deutschlands* [DDR 1979, DOI: 10.7477/4:2:100] zu untersuchen wie das im Lehrplan fixierte Ziel der Erziehung zu bestimmten – vom Ministerium für Volksbildung gesetzlich fixierten – Emotionen umgesetzt wurde. Durch eine strikte Trennung der Analyseebenen (Bild, Ton und Text), der Erarbeitung des Kontextes und einer jeweiligen Interpretation aus ‚Sicht‘ der abbildenden und abgebildeten Bildproduzent*innen, wurde versucht, zusätzliche Interpretationsmöglichkeiten aufzuzeigen, die eine künftige Erweiterung des Methodenrepertoires der Analyse von Unterrichtsvideos eröffnen können. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die Methodenerweiterung der dreistufigen Analyse der visuellen Darstellung der Tonspur mit ‚Ausklammerung‘ narrativer Information ein. Ziel dieser Suspendierung des textlichen Vorwissens ist der Versuch einer sozusagen ‚vor-ikonographischen Ton-Interpretation‘ auf Sinnenebene des Auditiven. Im Zuge einer synoptischen Gesamtinterpretation konnte so herausgearbeitet werden welche Methoden – ob nun bewusst oder unbewusst – einerseits von der Lehrkraft (und Schüler*innen) und andererseits von den Macher*innen des Lehrfilms angewandt wurden, um das im Lehrplan fixierte Ziel der Erziehung zu den gewünschten Emotionen umzusetzen.

Abstract in English

Based on the exemplary educational film *2 Deutschlands* [GDR 1979, DOI:10.7477/4:2:100], the present thesis attempts to examine how the curricular goal of training new teachers for certain emotions - legally fixed by the Ministry of Education - was pursued. Through a strict separation of the levels of analysis (image, sound and text), the context is elaborated and respective interpretations from both the 'views' of the participants being recorded as well as from the producers of the audiovisual document are made. An attempt was also made to show additional possibilities for interpreting the data, and thus will be a future extension of the methodological repertoire of the analysis of videos in teacher education. Of particular importance is the method extension of the three-stage analysis of the visual representation of the soundtrack (Waveform) with the 'exclusion' of the narrative information. The aim of this suspension (at first omitted from the

analysis) of the textual knowledge of the narrative is the attempt at a so-called 'pre-iconographic sound interpretation' on the auditory sensory level. In the course of a synoptic overall interpretation, it was possible to work out which methods - whether consciously or unconsciously - were used by the teacher (and students) on the one hand, and by the creators of the instructional film, who had to fulfill the Ministry of Education's goal of training teachers to invoke desired emotions, on the other hand.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	9
1. Methodik.....	13
1.1. Erziehungswissenschaftliche Videographie im Kontext	13
1.2. Die Dokumentarische Methode	14
1.3. Methodenadaption.....	16
2. Die Analyse.....	18
2.1. Der Lehrfilm im Kontext	18
2.1.1. Der Lehrfilm: <i>2 Deutschlands</i> [DDR 1979].....	19
2.1.2. Schriftliche Kontextdokumente (Begleitmaterialien)	20
2.1.3. Räumliche Begebenheiten und technische Voraussetzungen	21
2.2. Interpretation der Bilddimension	26
2.2.1. Auswahl der Bild-Sequenzen.....	26
2.2.2. Formulierende Interpretation der Hauptsequenzen, Einstellungswechsel und Montage.....	28
2.2.3. Auswahl der Fotogramme	32
2.2.4. Reflektierende Interpretation von Einstellungswechsel und Montage im Gesamtkontext.....	41
2.2.5. Fokussierungen aufgrund von Steigerungen, Verdichtungen und Diskontinuitäten.....	43
2.3. Interpretation in der Dimension von Text und Ton	53
2.3.1. Formulierende Interpretation tonaler Arrangements im Gesamtkontext	54
2.3.2. Transkript	59
2.3.3. Thematische Gliederung des Textes	68
2.3.4. Paraphrasierung des Textes	70
3. Reflektierende Gesamtinterpretation	77
4. Resümee.....	88

5. Literaturverzeichnis	90
6. Anhang	95
6.1. Richtlinien der Transkription	95
6.2. Begleitmaterialien	96
6.2.1. Fotografien Aufnahmeräume (HU/APW).....	96
6.2.2. Karteikarte.....	97
6.2.3. Regie- bzw. Schnittanweisung.....	98
6.3. Skizzen	99
6.3.1. Aufnahmeraum	100
6.3.2. Beschreibungssystem für Gesten.....	101
6.3.3. Handgelenk: 3. Freiheitsgrad	101
6.4. Tafelbild	102
6.5. Fotogramme und Stillfolgen	103
6.6. Prozentuale Verteilung von Bild und Ton.....	108
6.7. Waveforms	108
6.8. Timecodes von Schnitt und Montage.....	110
6.9. Hauptvisualisierung	111

Abkürzungen

APW	Akademie Pädagogischer Wissenschaften
BFS	Bildliche Fokussierungssequenz
BFUS	Bildliche Fokussierungsuntersequenz
BHS	Bildliche Hauptsequenz
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DIPF	Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (ehem. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung)
FDZ	Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF
FG	Fotogramm
FrGr	Freiheitsgrade (des Beschreibungssystems für Gesten)
GS	Goldener Schnitt
HiF	Hochschulinternes Fernsehen
HU	Humboldt-Universität zu Berlin
M. für V.	Ministerium für Volksbildung
OT	Oberthema
PHP	Pädagogische Hochschule Potsdam
POS	Polytechnische Oberschule
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
UT	Unterthema

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 – Fotogramm 1aGS (Pronation) [01:34].....	34
Abb. 2 – Skizze: Dritter Freiheitsgrad des Handgelenks	35
Abb. 3 – Fotogramm 1bGS (Supination) [15:05]	36
Abb. 4 – Fotogramm 2GS (Schüler*innen) [06:22]	38
Abb. 5 – Fotogramm 3GS (Nahaufnahme: Schülerin) [13:30]	40
Abb. 6 - Exemplarische Waveform [10:19-11:02]	55
Abb. 7 - Prozentuales Verhältnis Lehrkraft/Schüler*innen (Bild und Ton).....	81

Abb. 8 - Aufzeichnungsraum APW (Foto: V. Mirschel)	96
Abb. 9 – Aufzeichnungsraum HU (Foto: H.G. Heun)	96
Abb. 10 - Regieplatz APW (Foto: V. Mirschel)	96
Abb. 11 - Regieplatz HU (Foto: H.G. Heun)	96
Abb. 12 - "Szenenfoto-Kamera" APW (Foto: V. Mirschel)	96
Abb. 13 – Karteikarte (DOI: 10.7477/4:2:100)	97
Abb. 14 - Regie- bzw. Schnittanweisungen I (DOI: 10.7477/4:2:100).....	98
Abb. 15 - Regie- bzw. Schnittanweisungen II (DOI: 10.7477/4:2:100).....	99
Abb. 16 - Skizze Klassenraum	100
Abb. 17 - Gesten nach Sager (2005).....	101
Abb. 18 - Dritter Freiheitsgrad des Handgelenks	101
Abb. 19 - Tafelbild	102
Abb. 20 - Fotogramm 1a [01:34]	103
Abb. 21 - BHS3.4 [11:46]	103
Abb. 22 - BHS3.4GS [11:59]	103
Abb. 23 - BHS3.4 [12:01]	103
Abb. 24 - BHS3.4GS [12:05]	103
Abb. 25 - BHS3.4 [12:12]	103
Abb. 26 - BHS3.4 [12:14]	104
Abb. 27 - BHS4.2 [14:54]	104
Abb. 28 - Fotogramm 1b (Supination) [15:05]	104
Abb. 29 - BHS4.2 [15:11]	104
Abb. 30 - BHS6.1 [21:39]	104
Abb. 31 - U-Form [21:55]	104
Abb. 32 - BHS6.1 [22:01]	105
Abb. 33 - BHS6.1GS [23:57]	105
Abb. 34 - BHS6.2 [24:21]	105
Abb. 35 - BHS6.2 [24:22]	105
Abb. 36 - BHS6.3 [25:24]	105
Abb. 37 - BHS6.3 [25:27]	105
Abb. 38 - BHS6.3 [25:31]	106
Abb. 39 - BHS6.3 [25:37]	106

Abb. 40 - BHS6.3 [25:40]	106
Abb. 41 - BHS6.3 [25:42]	106
Abb. 42 - K6 Goldener Schnitt [10:29]	107
Abb. 43 - K6 Goldener Schnitt [13:30]	107
Abb. 44 - K6 Goldener Schnitt [13:56]	107
Abb. 45 - K6 Goldener Schnitt [19:55]	107
Abb. 46 - K6 Goldener Schnitt [23:14]	107
Abb. 47 - Waveform BFUS1a	108
Abb. 48 - Waveform BFUS1b.....	108
Abb. 49 - Waveform BFS2	108
Abb. 50 - Waveform BFS3	109
Abb. 51 - Waveform BFS4	109
Abb. 52 - Waveform BFUS5a	109
Abb. 53 - Waveform BFUS5b.....	109
Abb. 54 - Waveform BFUS5c	109
Abb. 55 - Timecodes von Schnitt und Montage.....	110
Abb. 56 - Hauptvisualisierung	111

Einleitung

Im Vergleich zu Lehrplänen der Bundesrepublik Deutschland (BRD) oder Österreichs nehmen in Lehrplänen der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) Emotionen in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts einen besonderen Stellenwert ein (vgl. BMUK 1978; StMUK 1979; M. für V. 1966a; M. für V. 1966b). Bereits auf der ersten Seite des Lehrplans von 1977 für Geschichte der Klasse 6 über die Ziele des Geschichtsunterrichts in der DDR ist zu lesen:

„Seiner Funktion wird der Geschichtsunterricht vor allem dadurch gerecht, daß er durch die Kraft und emotionale Wirkung des konkret und lebendig gestalteten historischen Beispiels Vorbilder schafft, Gefühle der Achtung vor den Volksmassen und deren historischer Leistung, Liebe zu den Kräften des Fortschritts, insbesondere zu der von den marxistisch-leninistischen Parteien geführten Arbeiterklasse, erweckt und Gefühle der Entrüstung und des Hasses gegenüber den Feinden des Volkes und des Fortschritts hervorruft.“ (M. für V. 1966a, 5)

Diese Zeilen stammen aus dem Lehrplan für Geschichte zu Zielen und Inhalt des Unterrichts. Von Seiten der Lehrplangestalter*innen wird das Erwecken spezifischer Emotionen als für die Unterrichtsgestaltung wesentlich hervorgehoben:

„Der Geschichtsunterricht muß so geplant und gestaltet werden, daß der emotionale Gehalt des historischen Bildungsgutes für die Entwicklung des Fühlens, Wollens und Handelns voll wirksam werden kann.“ (ebd., 14)

Das angestrebte Resultat wird dabei im Lehrplan klar definiert: „Die *erzieherische Wirkung* des Geschichtsunterrichts liegt vor allem im ideologischen und politischen Bereich.“ (ebd., 8) Dabei ist besonders bemerkenswert, welcher Wert nicht nur im Geschichtslehrplan, sondern im gesamten Lehrplanwerk der DDR auf die Dimension der Erziehung gelegt wird, während in den Lehrplanwerken Österreichs und der BRD sich Fachunterricht durch die Betonung der Bildungsdimension und eine allenfalls basale Erziehungskomponente auszeichnet. (vgl. Jehle 2019)

So heißt es – etwas politischer als zu Beginn – weiter:

Der Geschichtsunterricht soll Liebe zur Arbeiterklasse und ihrer Partei, Achtung vor den Leistungen der Arbeiterklasse und Vertrauen in ihre Führungstätigkeit erwecken und diese Emotionen durch konkrete historische Kenntnisse fundieren. Er soll aber auch Gefühle des Abscheus gegenüber jeglicher Ausbeutung und Unterdrückung, gegenüber Raub- und Eroberungskriegen und gegenüber den für Ausbeutung, Unterdrückung und Krieg verantwortlichen Kräften hervorrufen [...] Sie sollen insbesondere eine parteiliche Einstellung zur DDR, zu ihren historischen Aufgaben und politischen Zielen gewinnen und sich darauf vorbereiten, an jedem Platz für die Verwirklichung der historischen Aufgaben der DDR zu wirken und ihr sozialistisches Vaterland gegen alle Angriffe zu verteidigen. Insofern trägt der Geschichtsunterricht dazu bei, das Fühlen, Wollen und Handeln der Schüler gesellschaftlich zu motivieren und die politisch-ideologische Grundhaltung der Schüler zu formen. (M. für V. 1966a, 9)

Bezugnehmend auf die bisher angeführten Passagen des Lehrplans wird zum Ausdruck gebracht, dass Emotionen und Haltungen nicht direkt vermittelt oder gelehrt werden, sondern diese durch einen spezifisch zu gestaltenden Unterricht „erschaffen, erweckt, hervorgerufen, geformt oder fundiert“ werden sollen. So sollen die Kraft und emotionale Wirkung des „konkret und lebendig gestalteten historischen Beispiels“ die Vorbilder schaffen, die „Gefühle der Achtung vor den Volksmassen und die Liebe zu den Kräften des Fortschritts und zur Arbeiterklasse hervorbringen“. Selbige sollen auch die Gefühle der „*Entrüstung und des Hasses*“ gegenüber den Feinden des Sozialismus erwecken. Die *Planung und Gestaltung* (Hervorhebung HG) des Unterrichts sei verantwortlich für die Vermittlung emotionaler Gehalte des historischen Bildungsgutes und soll dadurch für die Entwicklung des Fühlens, Wollens und Handelns voll wirksam werden. Neben der Vermittlung von Bildungsinhalten wird in den Lehrplänen die emotionale Aufladung als Erziehungsziel formuliert. (vgl. M. für V. 1966a)

In vorliegender Arbeit wird untersucht, wie Planung und Gestaltung des Unterrichts in der DDR mit dem Ziel der Weckung spezifischer Emotionen laut Ministerium für Volksbildung erfolgen konnte.

Ausgehend von der Prämisse, dass eine Person niemals „einkanalig“ kommuniziert und interagiert, sondern sich in einer Lehrsituation in einem Multi-Channel Communication

System (vgl. Birdwhistell 1990, 85ff) befindet, wird zuerst versucht, audiovisuelle Dokumente zur Methodik von Geschichtsunterricht in der DDR zu finden, um die Möglichkeiten zur Analyse von Emotionen (visuell, auditiv, textlich) über bereits vorliegende schriftliche Dokumente hinaus zu erweitern. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Gattung des Lehrfilms, da anzunehmen ist, dass seitens der Bildproduzent*innen versucht wurde, Lehrkräften in Aus- und Fortbildungen mittels Lehrfilm ein prototypisches Bild exemplarischen Unterrichts zu vermitteln.

Daraus resultiert die Forschungsfrage:

Wie wird in einem exemplarischen Lehrfilm das im Lehrplan fixierte Ziel der Erziehung zu den gewünschten Emotionen umgesetzt?

Dabei stellt sich die Frage nach dem wissenschaftlichen Mehrwert der Analyse audiovisueller Dokumente. Sind schriftliche Dokumente zu Zielen, Inhalten und Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung in den 70er Jahren der DDR problemlos einzusehen, so sagt uns dies nicht, ob Unterricht wirklich so stattfinden konnte. Audiovisuelle Dokumentationen von Unterricht zeigen jedoch, dass zumindest in dem dokumentierten Fall wie dargestellt unterrichtet werden konnte. Dies darf jedoch nicht zu der Annahme verleiten, dass jeglicher Unterricht tatsächlich in dieser Form stattgefunden hat (vgl. Jehle und Schluß 2013).

Bohnsack (2009), Wagner-Willi (2005) und Baltruschat (2010a) unterscheiden grundsätzlich zwei Wege filmanalytischer empirischer Forschung: (a) Den Weg, das audiovisuelle Dokument als Alltagsdokument des jeweiligen kulturellen Milieus zu betrachten oder (b) es als visuelle Grunddaten, die zu Forschungszwecken produziert wurden, zu behandeln.

Die vorliegenden historischen Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR in der Forschungsdatenbank Bildung des DIPF¹ sind nicht eindeutig einem dieser forschungsmethodischen Zugänge zuzuordnen. So wurden Unterrichtsaufzeichnungen beispielsweise in einem Klassenraum der Laborschule der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) aufgenommen, um Unterrichtsstunden auszuwerten, dieses Material wurde aber später auch dazu benutzt, mittels Schnitt und Montage² einen professionellen Lehrfilm zu erstellen (vgl. Mirschel 2013, 254ff).

¹ DOI: [10.7477/4:2:0](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63868-p0011-9)

² Zu *Montage* siehe Borstnar et al. 2008, 146f

Darüber hinaus spricht gegen eine Zuordnung zu einem der bereits ausgeführten forschungsmethodischen Zugänge einerseits die Vorannahme, dass es sich bei der Aufzeichnung um eine zu Forschungszwecken produzierte handle, die die Bildproduzent*innen in der Analyse vernachlässigen würde. So stellen in diesem Kontext beispielsweise Jehle und Schluß (2013, 22) die Frage, ob die so produzierten Unterrichtsaufzeichnungen hierbei nicht auch als *Alltagsdokumente* gelesen werden könnten. Andererseits sind bei Betrachtung der Filme als Alltagsdokumente viele Verfahren der Bild- und Filmanalyse nur bedingt anzuwenden. So hemmen die technischen Voraussetzungen der Videoaufzeichnungen von Unterricht in der DDR (und überhaupt in den 70er Jahren) maßgeblich verschiedene Schritte der Bild- und Filmanalyse. Zum Beispiel mussten bereits im Vorfeld ausgerichtete und – für die Dauer der Aufnahme – fixierte Einstellungen³ von Kameras im Regieraum synchron ausgewählt und geschnitten werden (vgl. Mirschel 2013). Dies führt beispielsweise zu einer teilweisen Verzerrung der Aussagekraft von Interpretationen perspektivischer Projektion, szenischer Choreografie und planimetrischer Ganzheitsstruktur, wie sie in der klassischen Filmanalytik angewendet werden (Hickethier 1996, 64f).

Ziel der Arbeit ist es, einen exemplarischen Lehrfilm zur Methodik des Geschichtsunterrichts zu analysieren, um zu untersuchen, *wie* Lehrkräften in der DDR mit diesem Medium vermittelt werden sollte, Geschichtsunterricht mit dem Ziel der Weckung spezifischer Emotionen zu planen und zu gestalten.

³ Zu (*Kamera-*)Einstellungen siehe Bohnsack 2009, 159ff.

1. Methodik

Insbesondere für historisch rekonstruktive Forschung sind neben den audiovisuellen Daten weitere Quellen zu berücksichtigen.⁴

So werden historische Lehrpläne und kontextuelle Veröffentlichungen zur Rekonstruktion eines Interpretationsrahmens herangezogen. In der Datenbank Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR beim DIPF⁵ sind u.a. Karteikarten, die Magnetbändern beigelegt wurden enthalten und können handschriftliche Regie- beziehungsweise Schnittanweisungen eingesehen werden.

1.1. Erziehungswissenschaftliche Videographie im Kontext

Die Analyse der auszuwählenden Unterrichtsdokumentation beginnt mit den Schritten des „Gewinns eines Überblicks“ über den Fall nach Herrle und Dinkelaker (2016, 108):

- Zusammentragen der Kontextdaten des ausgewählten Lehrfilms
- Überblick über die räumlichen Begebenheiten und technischen Voraussetzungen sowie Ablauf der ausgewählten Aufnahme

Vor allem in Hinblick auf die Spezifika technischer Möglichkeiten in der DDR 1979 können die Aussagen Bohnsacks (2009, 198f) über die Ausklammerung technischer Begebenheiten auf Seiten abbildender Bildproduzent*innen in Frage gestellt werden. Bohnsack verweist dabei auf die Relevanz des Gestaltungswillens, der gelöst von technischen Instrumenten betrachtet werden kann. Dies ist, gerade wegen der damals noch recht eingeschränkten technischen Möglichkeiten, hier bestenfalls zum Teil gegeben.

Bezüglich der Auswahl des Lehrfilms ist zu klären, was von diesem bezüglich der Forschungsfrage zu erwarten ist und was nicht. Inwieweit das Dokument charakteristisch für die Gattung oder lediglich eine Besonderheit innerhalb dieser ist, kann mittels Vergleich mit anderen Dokumenten festgestellt werden (ebd., 109f).

Hilfestellung bei fehlenden Kontextdaten bieten die Zeitzeugenberichte von Dr. Hans-Georg Heun (2013) und Dr. Volker Mirschel (2013). Dr. Hans-Georg Heun war der Leiter des

⁴ Z.B. die „Pädagogischen Lesungen“ https://www.pl.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_1-1_2019.pdf

⁵ DOI: [10.7477/4:2:0](https://doi.org/10.7477/4:2:0)

Didaktischen - und später *Pädagogischen Laboratoriums* an der Humboldt-Universität zu Berlin. Dr. Volker MIRSCHEL leitete das *Pädagogische Labor* der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Situiert war dieses Labor in der Forschungsschule des Instituts für Didaktik der APW, der Polytechnischen Oberschule „Heinrich Heine“ in Berlin.

1.2. Die Dokumentarische Methode

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage „Wie wird in einem exemplarischen Lehrfilm das im Lehrplan fixierte Ziel der Erziehung zu den gewünschten Emotionen umgesetzt?“ wird hier auf die Dokumentarische Methode zur Analyse des Lehrfilms nach Bohnsack (2009) zurückgegriffen. Diese basiert im Wesentlichen auf einer spezifischen Analyseeinstellung, die Mannheim (JAHRESZAHL der ARBEIT) als *genetische* oder *soziogenetische Einstellung* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2001, 326). Für Mannheim wird die Frage nach dem faktischen Wahrheitsgehalt oder der normativen Richtigkeit kultureller oder gesellschaftlicher Tatsachen in dieser Analyseeinstellung ausgeklammert. Diese Distanz zu objektivistischen Vorannahmen ermöglicht „den Wechsel von der Frage, was kulturelle oder gesellschaftliche Tatsachen sind, zur Frage danach, wie diese hergestellt werden“ (ebd., 328).

Nicht das »Was« eines objektiven Sinnes, sondern das »Daß« und das »Wie« wird von dominierender Wichtigkeit (Mannheim 1964, 134).

Gleichwohl ermöglicht die Analyse nach Bohnsack, nicht nur die „Oberfläche“ des Textes zu untersuchen, sondern auch implizite Zusammenhänge herauszuarbeiten. Die Anwendung der dokumentarischen Methode auf die Interpretation von Filmmaterial basiert auf Bohnsacks Auseinandersetzung mit vorliegenden Theorien und Methoden zur Filminterpretation aus den Bereichen der qualitativen Sozialforschung sowie der Filmwissenschaften und Filmtheorie. Bohnsack unterscheidet dabei grundsätzlich zwischen Video beziehungsweise Film als Erhebungsinstrument oder Videos und Filme als Alltagsdokument (vgl. Bohnsack 2009, 117). Audiovisuelle Aufnahmen als Erhebungsinstrument stellen Produkte, „die zu Forschungszwecken produziert werden“ dar. Es stehen dabei die Gestaltungsleistungen der *abgebildeten* Bildproduzent*innen im Fokus. Als exemplarische Analyse aus der (sozial-)wissenschaftlichen Forschung wird dabei von Bohnsack (2009, 118) die Studie von Monika Wagner-Willi (2005) zu Kinderritualen beim Übergang von der Pause zum Unterricht genannt.

In dieser Studie entwickelt Wagner-Willi ein Verfahren, das, den methodologischen und methodischen Prinzipien der dokumentarischen Methode folgend, versucht, Sprache und nonverbale Kommunikation unter Berücksichtigung von Protokollen von Gruppendiskussionen und teilnehmender Beobachtung sowie videografischem Material gleichermaßen zu berücksichtigen (vgl. Wagner-Willi 2005).

Dem stehen Videografien und Filmdokumente gegenüber, die in den jeweiligen kulturellen Milieus von den Erforschten selbst produziert worden sind. Der Fokus der Analyse liegt in diesem Fall auf den abbildenden Bildproduzent*innen. *Das Spektrum von Alltagsdokumenten* umfasst dabei sowohl private Familienvideos als auch Werbefilme oder Fernsehsendungen aus dem massenmedialen Bereich. Der methodische Zugang bedingt sich also aus dem Umstand, ob diese „eigens zu *Forschungszwecken* erstellt worden sind oder ob sie als *Alltagsprodukte* zum Gegenstand der Forschung werden“ (ebd., 118). Als unzureichend kritisiert wird diese grundsätzliche Unterscheidung von May Jehle und Henning Schluß (2013) hinsichtlich einer Anwendbarkeit im Bereich von Videoanalysen historischer Unterrichtsaufzeichnungen, die, wenngleich auch zu Forschungszwecken produziert, inzwischen auch als „Alltagsprodukte“ einer Forschungskultur gelesen werden können (vgl. Jehle und Schluß 2013, 22).

Bohnsack schreibt über die dokumentarische Methode: „Die hierin fundierte Analyseeinstellung und die methodischen Standards können gleichermaßen der Bild- wie der Textinterpretation zugrunde gelegt werden, ohne aber die je unterschiedlichen Eigenlogiken der Bild- und Textdimension zu verwischen“ (Bohnsack 2009, 116). Der Autor verweist darauf, dass im Gegensatz zur Textinterpretation die Bildinterpretation am Anfang des Diskurses steht und derzeit lediglich einen marginalen Teil der Analysen darstellt (ebd., 25; 173; 195). Es stellt sich somit die Frage, ob nicht auch die Forderung nach einer separaten Analyse der Tonspur eine logische Konsequenz sein müsste.

1.3. Methodenadaption

Im Gegensatz zu den klassischen Filmtheorien von Balázs, Kracauer und Panofsky stehen in zeitgenössischen Video-Analysen in den Sozialwissenschaften beinahe ausschließlich abgebildete Bildproduzent*innen im Fokus der Analyse. Eine audiovisuelle Aufzeichnung wird dabei nicht als Film (Alltagsprodukt) anerkannt, sondern besitzt lediglich den Stellenwert eines Erhebungsinstruments. Somit stellt aktuell in den Sozialwissenschaften das Bild „lediglich eine Ergänzung des Textes“ dar und wird „allenfalls am Rande berücksichtigt“ (vgl. Bohnsack 2009, 137ff).

Werden audiovisuelle Aufzeichnungen lediglich als Erhebungsinstrument verstanden, wird die Eigensinnigkeit des Bildes nicht erfasst. Max Imdahl (1979, 190) plädiert dafür, dass ein Bild als ein „nach immanenten Gesetzen konstruiertes und in seiner Eigengesetzlichkeit evidentes System“ erfasst wird. Panofskys (1978, 50) Unterscheidung der vor-ikonografischen, ikonografischen und ikonologischen Sinnebene in der Bildenden Kunst wird von Imdahl (1996) kritisiert, da diese auf textlich-narrativem Vorwissen aufbaut. Imdahls ikonische Interpretation kann „von der Wahrnehmung des literarischen oder szenischen Bildinhalts absehen, ja sie ist oft besonders erfolgreich gerade dann, wenn die Kenntnis des dargestellten Sujets sozusagen methodisch verdrängt wird“ (1996, 435).

Nach Foucault (2017, 38) könnten *Eigennamen*⁶ zwar „nützliche Aufschlüsse bieten und würden doppeldeutige Bezeichnungen vermeiden, sie würden uns auf jeden Fall sagen, was der Maler und mit ihm die Mehrzahl der Personen des Bildes anschaut“.

Wenn man aber die Beziehung der Sprache und des Sichtbaren offenhalten will, wenn man nicht gegen, sondern ausgehend von ihrer Unvereinbarkeit sprechen will, so daß man beiden möglichst nahe bleibt, dann muß man die Eigennamen auslöschen und sich in der Unendlichkeit des Vorhabens halten. (Foucault 2017, 38)

Andererseits sind, obwohl Attribuierungen und Unterstellungen soweit wie möglich zu suspendieren sind, Motiv-Unterstellungen dann unproblematisch, wenn diesen eine

⁶ Bei Bohnsack (2009, 56) wird das konjunktive Wissen, als das Wissen um die Foucault'schen „Eigennamen“ beschrieben

kommunikativ-generalisierte Bedeutung zugeschrieben werden kann (vgl. Bohnsack 2009, 56).

Interpretation in der Dimension von Ton

Insofern sich also die Besonderheit und Eigensinnigkeit eines Bildes im Unterschied zu Text auf der vor-ikonografischen beziehungsweise denotativen Ebene entscheidet (vgl. Bohnsack 2009, 33), stellt sich die Frage, ob dies auch für die Dimension von Ton⁷ zutrifft.

Analog zu Bohnsacks Annahme, dass die planimetrische Komposition am Anfang der reflektierenden Interpretation stehen sollte, um möglichst „unvoreingenommen“ eine planimetrische Ganzheitsstruktur identifizieren zu können (vgl. Bohnsack 2013a, 82), wird in der in vorliegender Arbeit zu Beginn der Analyse der Ton-Dimension auf das Lehrfilmvideo sowie auditive und narrative Datentypen verzichtet. Bohnsack unterscheidet in Bezug auf diesen ersten, möglichst unvoreingenommenen Blick auf das Material nach Imdahl das „sehende Sehen“ vom „wiedererkennenden Sehen“ (Bohnsack 2013a, 82)

Eine solche auf die Planimetrie der Bildkonstruktion achtende Analyse kann prinzipiell von der Wahrnehmung des literarischen oder szenischen Bildinhalts absehen, ja sie ist oft besonders erfolgreich gerade dann, wenn die Kenntnis des dargestellten Sujets sozusagen methodisch verdrängt wird. (Imdahl 1996, 435)

Im nächsten Schritt wird die Waveform in Kombination mit dem Ton des Videos betrachtet (0). Es werden dabei zwar Ton-Ereignisse (Musik, Geräusche) berücksichtigt, der thematische Gehalt des narrativen Textes wird allerdings versucht „auszuklammern“. Visuelle Anhaltspunkte geben dabei lediglich Aufschluss über Sprecher*innenwechsel, Lautstärke⁸, Verdichtungen und Diskontinuitäten.

Ziel dieser Suspendierung des textlichen Vorwissens ist der Versuch einer sozusagen „vor-ikonografischen Ton-Interpretation“ auf Sinnesebene des Auditiven.

⁷ Unter anderem die Termini *Klangfarbe (Timbre)* und *Sound Image* verweisen darauf, dass diese nach künstlerischen Gesetzmäßigkeiten organisiert sind. (Borstnar et al. 2008, 140; 143)

⁸ Wie in professionellen Produktionen wurde der Lautstärkepegel nach oben hin standardisiert. Somit ist eine Erhöhung der Lautstärke der Protagonisten ab dem standardisierten Höchstpegel nicht mehr visuell zu identifizieren. Sehr laute Sprache ist jedoch beim Hören der Aufnahmen, durch beispielsweise Übersteuern klar zu erkennen auch wenn sich die Ausgabelautstärke am Endgerät dabei technisch nicht erhöht.

Interpretation in der Dimension von Text

Die Textinterpretation wurde in Anlehnung an Bohnsacks und Schäffers (2013) durchgeführt und unterscheidet sich lediglich in der Verwendung von Zeitmarken (engl. Timecodes) anstatt der Zeilennummern in der Transkription (Kap. 0). Es werden dabei vorerst die ersten beiden Schritte, die der thematischen Gliederung (Kap. 2.3.3) und einer paraphrasierenden Interpretation (Kap. 2.3.4) expliziert, der reflektierende und dritte Schritt findet in der Gesamtinterpretation Eingang.

Am Ende der Analyse werden im Zuge einer synoptischen Interpretation des Lehrfilms die Kontextdaten und die Interpretationen der Bild-, Ton- und Text-Dimensionen zusammengeführt (Kap. 3). Der angestrebte Methodenmix bezieht sich dabei auf den Versuch, die Analysen abgebildeter und abbildender Bildproduzent*innen gleichermaßen zu berücksichtigen und letztendlich im Kontext historischer schriftlicher Dokumente zu verbinden.

2. Die Analyse

2.1. Der Lehrfilm im Kontext

Henning Schluß und May Jehle (2013) zeigen in der Sammlung zahlreicher Zugänge und Perspektiven zur Videodokumentation von Unterricht auf, dass die raren Dokumente historischer Aufzeichnungen der DDR, nicht für eine Nutzung der „Nachwelt“ bestimmt waren. Umso relevanter wird deshalb die Analyse von Originaldokumenten, die zum Zeitpunkt der Aufnahmen von den Leitern und Mitarbeitern jeweiliger Institutionen erstellt wurden.

Das Wissen über Grenzen und Möglichkeiten der Aufnahmesituation ist nötig um Aussagen über Entscheidungen oder Intentionen der Beteiligten tätigen zu können. Nur so kann interpretiert werden, welche Techniken angewendet wurden oder auf welche bewusst verzichtet wurde.

Auswahl der audiovisuellen Unterrichtsaufzeichnung

Bei Recherchen im gesamten Datenkorpus der Studie *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR*⁹, einem Projekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, konnten 23 Lehrfilme identifiziert werden.

Bei einer Aufnahme konnte aufgrund beiliegender Dokumente exemplarisch die Verwendung als Lehrfilm zu Methoden des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam bestätigt werden. Unter anderem aufgrund des chronischen Mangels an Videobändern unterstreicht die bloße Existenz dieses Lehrfilms seine Bedeutung. Mirschel (2013, 266) beschreibt in diesem Kontext den Besitz von 20 Videobändern, die ständig überspielt wurden. Nach seinen Angaben waren auch die wenigen „Themenbänder“ für Weiterbildungsveranstaltungen für maximal ein bis zwei Jahre gedacht (ebd., 263).

2.1.1. Der Lehrfilm: *2 Deutschlands* [DDR 1979]¹⁰

Unter anderem aufgrund der Möglichkeit, auch originale Karteikarten und Schnittanweisungen in die Analyse einfließen zu lassen, wurde der Lehrfilm *2 Deutschlands* ausgewählt. Darüber hinaus handelt es sich bei der Aufnahme um die Unterrichtsaufzeichnungen einer speziellen Stoffeinheit im Lehrplan für der Geschichte der Klassen 6-10.

„Als besondere Stoffeinheit im Lehrplan Klasse 10 – Wiederholung und Systematisierung – kommt ihr die Aufgabe zu, den Schülern rückblickend auf 130 Jahre Geschichte der Arbeiterbewegung die revolutionären Höhepunkte als Hauptmerkmale der historischen Entwicklung bewußtzumachen. [...] Eine solche Systematisierung ist am Ende des Geschichtsunterrichts in Klasse 10 – also nach der gesamten Stoffbehandlung zur Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart – notwendig, wenn den Schülern die Überschaubarkeit über die bestimmenden und wesentlichen Tendenzen in der Geschichte ermöglicht werden soll.“ (Oestreich et al. 1977, 268)

In den Unterrichtshilfen wird die einzigartige Stellung dieser Stoffeinheit noch detaillierter beschrieben. Im Mittelpunkt steht dabei der - im Vergleich zu anderen Stoffeinheiten - flexiblere Charakter dieser Stoffeinheit. So soll beispielsweise die „maximale Selbstständigkeit

⁹ DOI: [10.7477/4:2:0](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63868-p0071-9)

¹⁰ DOI: [10.7477/4:2:100](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63868-p0071-9)

der Schüler“ (ebd., 269) eingeplant werden. Von besonderem Interesse für das Forschungsvorhaben ist der Verweis, dass „die durch die Unterrichtshilfen vorgelegten Vorschläge für die inhaltliche und methodische Unterrichtsgestaltung wesentlich stärker als bei den anderen Stoffeinheiten den konkreten Bedingungen anzupassen seien und entsprechende Varianten entwickelt werden müssen.“ (ebd., 268)

Somit waren in dieser „speziellen“ Unterrichtseinheit die Möglichkeiten der inhaltlichen und methodischen Unterrichtsgestaltung im Vergleich zu „herkömmlichen“ Unterrichtseinheiten, die in der Regel deutlich strenger reglementiert waren, erweitert. In diesem Fall war somit nicht nur das „Was“, sondern auch das „Wie“ weniger an schriftliche curriculare Abläufe gebunden. Gleichzeitig war durch den Status eines offiziellen Lehrfilms zur „Methodik des Geschichtsunterrichts“ (Schluß 2011a) des *Hochschulinternen Fernsehens der Pädagogischen Hochschule Karl Liebknecht* in Potsdam ausgeschlossen, dass dieser nicht konform mit Vorstellungen von inhaltlicher und methodischer Unterrichtsgestaltung des Ministeriums für Volksbildung der DDR sei.

2.1.2. Schriftliche Kontextdokumente (Begleitmaterialien)

Es steht die Karteikarte (siehe: 6.2.2) und die handschriftliche Schnitt- bzw. Montageanweisung (siehe: 6.2.3) zur Verfügung.

In der Karteikarte ist der *Umschnitt für das Hochschulinterne Fernsehen* vermerkt. Als Datum des Umschnitts wird dabei der Mai des Jahres 1979 identifiziert. Es ist dabei nicht zu verifizieren, ob die Aufnahmen auch zu diesem Zeitpunkt erfolgten. Des Weiteren enthält diese Karteikarte die Struktur und die Titel der sechs Kapitel des Lehrfilms samt *Timecodes* der einzelnen Kapitel. Nach dem Text der originalen Schnitt- bzw. Montageanweisung wurde wiederum handschriftlich ein Satz hinzugefügt:

Hiermit übergeben wir Ihnen, Herr Panigl, nochmals unsere Wünsche, auch hinsichtlich der für die Vorlesung notwendigen Unterbrechungen der Sendung (wie verabredet).

Vielen Dank im voraus [sic!].

Mit freundlichem Gruß

P. Prantner

Dies gibt Aufschluss darüber, dass die *Sendung* mehr als einmal montiert wurde und dabei vorgesehen war, den Lehrfilm für die Vorlesung zweimal anzuhalten. Was und wie in diesen Pausen vermittelt wurde, kann nicht eruiert werden.

2.1.3. Räumliche Begebenheiten und technische Voraussetzungen

Obwohl die Aufnahmen des Lehrfilms nicht den gesamten Unterrichtsraum zeigen und technisches Equipment außerhalb dieses Raumes positioniert war, können mit Hilfe verschiedener Verfahren Aussagen über räumliche Begebenheiten und technische Voraussetzungen getroffen werden.

Raumbeschreibung

Sämtliche Aufnahmen des Lehrfilms wurden in einem ‚Klassenraum‘ (Skizze: Abb. 16) aufgezeichnet. Der Aufnahmeraum befand sich in der Polytechnischen Oberschule „Karl Liebknecht“ Potsdam-West (Parnow 1976). Einige Angaben über die Aufnahmeräume des *Pädagogischen Laboratoriums* an der Humboldt-Universität zu Berlin und des *Pädagogischen Labors* der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften decken sich mit den Informationen zu dem Aufnahmeraum der POS „Karl Liebknecht“. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne räumliche Begebenheiten und Gerätschaften ähnlich oder gleich waren. Beispielsweise wird von Dr. Hans-Georg Heun (2013, 239f) das Anbringen von schallisolierender Wandverkleidung beschrieben. Fotografien des Aufnahmeraumes der Humboldt-Universität (Abb. 9) zeigen den Charakter dieser Platten – soweit ersichtlich – als deckungsgleich zu den Aufnahmen im Lehrfilm. Unter der Leitung Heuns wurden auch spezielle Vorhänge vor den Fenstern angebracht, um die „starke Halligkeit“ des Klassenraumes zu dämpfen und dadurch einen weiteren Störfaktor der Tonqualität zu mindern (ebd., 239). Dies könnte auch eine mögliche Erklärung für die von Vorhängen völlig verdunkelte Wand des Aufnahmeraumes (Abb. 4) in vorliegendem Lehrfilm sein.

Kameras

Keine der Kameras ist direkt im Bild, dennoch können beispielsweise aufgrund spezifischer Objektivverunreinigungen beziehungsweise -störungen sechs verschiedene Kameras im Lehrfilm identifiziert und durch perspektivische Analysen (Abb. 16) deren Position bestimmt werden. Alle Kameras sind auf einem Stativ oder fix an der Wand montiert. Während des gesamten Lehrvideos verändert keine Kamera ihre Position. Die Anzahl der Kameras bot die Möglichkeit, den Lehrfilm ohne Veränderung der Kameraeinstellungen (bei vier der sechs Kameras) zu produzieren. Das *Bildformat* des Lehrfilms steht in einem Seitenverhältnis von 4:3 und wird als *Normal-Format (Academy¹¹)* bezeichnet (vgl. Borstnar et al. 2008, 102). Es werden bei allen Kameras Objektive mit mittlerer Brennweite verwendet (ebd., 110f). Positionsangaben finden folgend immer aus Blickrichtung der Schüler*innen statt.

Kamera 1 – Lehrkraft/Tafel (Abb. 20)

Sowohl die *Einstellungsgröße¹²* als auch die *Kameraperspektive¹³* bleiben in dieser Sequenz¹⁴, wie auch während des gesamten Lehrfilms, unverändert. Die *Kamerabewegungen¹⁵* betreffend, wird auf Zoom verzichtet, jedoch vom (horizontalen) Schwenk Gebrauch gemacht. Kamera 1 (K1) befindet sich in einer Montagehöhe von circa 2.5m hinter den Schüler*innen (Abb. 16) an oder hinter der Wand und ist auf die Tafel und Lehrkraft gerichtet

Die *Einstellungsgröße* ist hierbei die *Amerikanische¹⁶* beziehungsweise der *Medium Shot* in der englischen Bezeichnung.

Kameraperspektivisch lassen sich drei Positions- und Blickvariablen (vgl. Hickethier 1996, 108) feststellen. Die *Höhenposition* liegt zwischen der Normalsicht (Straight-on Angle¹⁷) und Aufsicht (High Angle¹⁸). Wenngleich nicht exakt definiert, kann diese als oft verwendeter Spezialfall¹⁹ identifiziert werden, in welchem eine Höhenposition nur leicht über Normalsicht gewählt wird. Die *Seitenposition* ist durchgehend von der Frontalsicht²⁰ bestimmt, die lediglich

¹¹ Zum besseren Verständnis werden in Klammern die synonym verwendeten Termini in Englisch hinzugefügt

¹² Hickethier 1996, 58f

¹³ Ebd., 61f

¹⁴ Zu Sequenz siehe Beller 2005

¹⁵ Ebd., 62ff

¹⁶ Borstnar et al. 2008, 106

¹⁷ Bei Hickethier (1996) als *eye-level angle* bezeichnet

¹⁸ Borstnar et al. 2008, 108

¹⁹ vgl. Hickethier 1996, 62

²⁰ Borstnar et al. 2008, 108

marginal von einer normal zur Tafel stehenden Achse in eine Schrägsicht abweicht. Aufgrund der Distanz der positionsimmanenten Kamera 1 zur hinteren Wand (Tafel) ergibt sich der *Kamerawinkel* einer schwachen Aufsicht (Straight-on Angle²¹). Auf eine Drehung der Kamera um ihre Blickachse wird während des gesamten Lehrfilms bei allen Kameras verzichtet.

Die *Kamerabewegung* ist maßgeblich dadurch bestimmt, dass die Kamera ihre Position im Raum nicht verändert. Es werden deshalb die Termini der drei Kamerabewegungen bei fixem Stativ (Borstnar et al. 2008, 113) verwendet. Zwei davon, *Neigen* und *Rollen*, finden bei keiner Kamera im Lehrfilm Anwendung.

Aufgrund der spezifischen horizontalen Schwenkbewegungen kann vermutet werden, dass K1 mit einem halbautomatischen Schwenkmechanismus ausgestattet war. Des abrupt beginnenden und endenden Schwenks, welche in immer exakt gleicher Geschwindigkeit und oft stockend durchgeführt werden, legen den Verdacht nahe, dass die Kamera mit einer fernbedienten elektromotorischen Steuerung ausgestattet war.

Kameras 2-5 – Schüler*innenkameras/Klasse

Kamera 2 (K2) und 3 (K3) sowie Kamera 4 (K4) und 5 (K5) sind jeweils links beziehungsweise rechts über der Tafel positioniert (Abb. 16) und erfassen während des gesamten Lehrfilms den Klassenraum ohne Veränderung des Standorts, der Perspektive oder der Kamerabewegungen. Wie auch K1, sind diese in einer Höhe von ca. 2,5m montiert. Während des gesamten Lehrfilms führen K2-K5 keinerlei Bewegungen durch, somit wird fortan die gesamte Beschreibung der Bedienungsführung von K2-K5 ausgespart.

Kamera 2 (Abb. 4): Die Einstellungsgröße von K2 kann als Halbtotale (Medium Long Shot) identifiziert werden. Es sind dabei teilweise der Hinterkopf der Lehrkraft und die fünf Schulbankreihen der linken Seite zu sehen. Die Schüler*innen der letzten Reihe sind noch bis zu den Schultern am oberen Bildrand abgebildet. In der linken oberen Ecke des Bildbereiches sind noch drei Schüler*innen der rechten Bankreihen zu erkennen.

²¹ „Die doppelte Verwendung dieser Begriffe resultiert auch aus dem Sprachgebrauch. Im Deutschen wird oftmals nicht hinreichend genug zwischen den Kategorien Kameraposition und Kamerawinkel differenziert. Im Amerikanischen hingegen wird die Kategorie Kamerawinkel überhaupt nicht von der Kategorie Kameraposition getrennt; d. h. Aufsicht wird z. B. verstanden als Kombination aus erhöhter Position der Kamera und einem abwärts gerichteten Blickwinkel. Diese Kombination ist sicherlich häufig, aber eben nicht zwingend.“ (Borstnar et al. 2008, 108)

Die Kameraperspektive ist in Höhen- und Seitenposition ident zu K1, jedoch ist der Neigungswinkel, also die Auslenkung der Blickachse aus der Horizontalen, steiler. Es ergibt sich dadurch eine schwache bis mittelstarke Auf- bzw. Übersicht (High Angle).

Kamera 3

K3 kann aufgrund der beinahe gleichen Position und Ausrichtung mit den Aufnahmen von K2 verglichen werden. Lediglich der schwächere Neigungswinkel bedingt eine leichte Verschiebung des Bildausschnitts nach oben.

Kamera 4

K4 ist rechts über der Tafel montierte (siehe: 6.3.1) und unterscheidet sich zu K2 lediglich in puncto Position und Neigung. Einstellungsgröße, Kameraperspektive und die fehlenden Kamerabewegungen sind ident zu K2. Obgleich noch immer in der Kategorie *High Angle*, ist diese Kameraperspektive durch die geringere Neigung als schwache Übersicht zu bezeichnen.

Kamera 5

Die rechts über der Tafel montierte Kamera hat im Vergleich zu den restlichen Kameras eine abweichende Ausrichtung in der Blickachse, die ansonsten normal zur Tafel steht. Diese ist im Klassenraum diagonal verortet und gibt somit einen größeren „Überblick“ über den Klassenraum. Obwohl die Schüler*innen das Bild weitgehend ausfüllen²², wird aufgrund der Einstellungsgröße dennoch eine Halbtotale (Medium Long Shot) identifiziert.

*Kamera 6 – Schüler*innenkamera/Nahaufnahmen (Abb. 5)*

K6 unterscheidet sich maßgeblich von K1 – K5. Aufgrund der perspektivischen Eigenheiten der sechsten Kamera kann deren Position (Abb. 16) an der linken vorderen Wand neben der Lehrkraft bestimmt werden.

Die verwendete *Einstellungsgröße* bei K6 ist eine Nahaufnahme beziehungsweise ein Medium *Close Up*. *Kameraperspektivisch* ist die Seitenposition einer verschobenen Frontalsicht ein Merkmal. Der Kamerawinkel ist aufgrund der Distanz zu Schüler*innen der letzten Reihen der bereits zu K1 beschriebene Spezialfall einer schwachen Aufsicht.

²² Es wäre hier auch die Bezeichnung einer *Totalen* im Interpretationsrahmen (Borstnar et al. 2008, 106)

Auffallend bei der Analyse der Aufnahmegeräte sind die Parallelen zu Beschreibungen Heuns und Mirschels. So beschreibt etwa Heun (2013, 238) die sechs Monitore mit Vorschaubildern, mithilfe deren der „Regisseur und Schnittmeister“ sich synchron zur Aufnahme in Sekundenschnelle für ein geeignetes zu fixierendes Bild entscheiden musste. Mirschel (2013, 263) spricht von „Kameras auf Schwenk- und Neigekopf-Montierungen“, die so „direkt vom Mischpult in der Regie“ bedient werden konnten. Als Meilenstein der Verbesserung der Aufnahmetechnik beschreibt Heun (2013, 237) den Erhalt einer mobilen Kamera (Abb. 8; Abb. 9; Abb. 12) im Jahr 1971.

„Wir setzten sie im Klassenraum als sechste [Kamera] ein und konnten somit sowohl Nah- als auch Großaufnahmen machen, in die Totale ziehen, auch Zoomfahrten und Schwenks vollführen. Diese Kamera wurde von einer Mitarbeiterin im Klassenraum bedient. Sie übersah hier die Situation wesentlich besser als der Regisseur am Regiepult im Nebenraum. [...] Über Kopfhörer stand sie mit der Bildregie in Verbindung, konnte so Hinweise dorthin übermitteln oder Hinweise zur Kameraführung von dort empfangen.“

Diese Spezifikationen decken sich exakt mit den zuvor beschriebenen sechs Kameras des Aufnahmerraumes der Pädagogischen Hochschule Potsdam. So ist nicht auszuschließen, dass sich die Bedingungen und die technischen Begebenheiten ähnelten. Die von Mirschel (2013) beschriebene Schwenk- und Neigekopf-Montierung könnte eine mögliche Erklärung für das Schwenkverhalten von K1 im Lehrfilm darstellen. Die fix montierten Kameras könnten eine mögliche Ursache für den Verzicht auf Einstellungswechsel der K2-K5 sein. Des Weiteren ist nicht auszuschließen, dass die wechselnden Motive von Kamera 6 auf einer manuell bedienten Kamera basieren könnten.

Ablauf der Aufnahme

Im Gegensatz zu dem exakt dokumentierten Ablauf des Lehrfilms (Abb. 13; Abb. 14; Abb. 15) sind über den Ablauf der Aufnahme keine schriftlichen Dokumente vorhanden. Exemplarisch wird ein solcher von Mirschel (2013, 263f) für die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften beschrieben.

Da die Auswahl der Kamerabilder synchron mit der Aufnahme erfolgen musste, wurde dem Aufnahmeteam eine schriftliche Unterrichtsvorbereitung der Lehrkraft vorgelegt. Anhand

dieser wurde der zu erwartende Unterrichtsverlauf eingeschätzt und die Kameras dafür voreingestellt. Die Absprache bezüglich der gesamten Unterrichtsaufzeichnung erfolgte vor der Aufnahme und mündlich. Als ungeschriebenes Gesetz zwischen der Lehrkraft und dem „Regiepädagogen“ galt dabei das unverzügliche Löschen der Aufnahme, sofern dies von der Lehrkraft gewünscht wurde (ebd., 263).

Mikrofone

Aufgrund fehlender schriftlicher Aufzeichnungen, Fotografien oder audiovisueller Daten können zu diesem Zeitpunkt keine fundierten Aussagen über Art, Anzahl oder Position der Tonaufnahmegeräte gegeben werden. Mitunter aufgrund der Parallelen bei der bildlichen Aufzeichnung, ist ein ähnliches Setting wie das der Humboldt-Universität (Abb. 9) oder das der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (Abb. 10) nicht auszuschließen. Wie auf den Abbildungen ersichtlich, wurden dabei mehrere sogenannte Deckenmikrofone eingesetzt. Heun (2013, 240) beschreibt in diesem Zusammenhang die Steigerung der Qualität der Tonaufnahmen in Kombination von Mikrofonen über Schüler*innentischen und besonders behandelter Schulmöbel. Gemeint waren damit Filzunterlagen für Stühle und geräuschhemmende Überzüge für die Schultische (ebd., 239).

2.2. Interpretation der Bilddimension

In Anlehnung an Bohnsack (2009) findet die Interpretation der Bilddimension vor der Ton- und Textinterpretation statt. Auffälligkeiten und Diskontinuitäten von Abläufen interaktiver oder individueller Bewegungen sowie Sequenzen der abbildenden Bildproduzent*innen, die Besonderheiten im Sinne der Kriterien von Fokussierungen aufweisen, werden in Kapitel 2.2.5 behandelt.

2.2.1. Auswahl der Bild-Sequenzen

Dokumentarische Videointerpretation verwendet als primäre Analyseeinheiten Sequenzen und – innerhalb dieser – Fotogramme²³. Je weniger eine Analyse durch konkretisierte Fragestellungen vorstrukturiert ist, desto schwieriger wird die Auswahl dieser Bild-Sequenzen

²³ Fotogramm, Still und Frame werden in vorliegender Arbeit synonym verwendet

(vgl. Bohnsack 2009, 174). Mehr methodologische Debatten über diese „Balance zwischen einer zeitaufwendigen Mikroanalyse und einem Überblick über den gesamten Datenkorpus“ stehen noch aus.

In vorliegender Arbeit wird diese Auswahl für die Dimension von Bild, Ton und Text jeweils in doppelter Weise getroffen. So wird der Lehrfilm zuvor in seiner Gesamtheit beschrieben und danach werden fokussierte Sequenz detaillierter analysiert. In Anlehnung an Bohnsack wird dabei die Auswahl bildlicher Haupt-(BHS) und Untersequenzen (BUS) von der Auswahl bildlicher Fokussierungssequenzen (BFS) unterschieden. Werden BHS und BUS primär von den Forscher*innen (abbildende Bildproduzent*innen) bestimmt, so entstehen BFS meist aufgrund von Interaktionen zwischen den Erforschten (abgebildete Bildproduzent*innen).

Da der Lehrfilm *2 Deutschlands*²⁴ von den abbildenden Bildproduzent*innen durch chronologische Kapitel von Anfang bis Ende klar strukturiert wurde, werden BHS und BUS analog zu diesen Sequenzen ausgewählt. Im gesamten Lehrfilm wurden ausschließlich harte Schnitte verwendet. Dass diese Struktur so erwünscht war, belegen Begleitmaterialien des Lehrfilms. Das Video setzt sich aus einer einzigen BHS²⁵, welche mehrmals von BUS sowie bildfüllenden Einblendungen (EB) unterbrochen wird, zusammen.²⁶

Der Lehrfilm „2 Deutschlands“ hat eine Gesamtlänge (Abb. 55) von 25 Min. und 42 Sek. (1542 Sek.), davon entfallen auf die Einblendungen 1 Min. 18 Sek. (78 Sek.) und 24 Min. 24 Sek. (1464 Sek.) auf die Aufnahmen im Klassenzimmer.

Hauptsequenzen (BHS)

- *BHS1: 00:29-02:29*

„Schaffung des Ausgangsniveaus – Problemstellung“

- *BHS2: 02:34-08:49*

„Arbeit an der Problemstellung“

- *BHS3: 09:06-12:19*

„Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozess, Reaktivierung der Ebene A (wiederholendes Unterrichtsgespräch)“

²⁴ DOI: [10.7477/4:2:100](https://doi.org/10.7477/4:2:100)

²⁵ Aufgrund einfacherer Verortung wird diese Hauptsequenz mit dem Kapitel und des Hauptsequenzteiles innerhalb des Kapitels beispielsweise als *BHS4.2* bezeichnet.

²⁶ Überblick über Timecodes von Schnitt und Montage (Kap. 6.8)

- BHS4: 12:27-18:31

„Erarbeitung der Ebene B (erörterndes Unterrichtsgespräch)“

- BHS5: 18:41-20:48

„Erarbeitung der Ebene C (Teilzusammenfassung im Unterrichtsgespräch)“

- BHS6: 20:57-25:42

„Aktualisierung und Problemlösung“

2.2.2. Formulierende Interpretation der Hauptsequenzen, Einstellungswechsel und Montage

Methodische Vorbemerkung

In diesem Schritt finden Verfahren wie die Zeitlupenwiedergabe oder andere Techniken, mit denen ein langsames Abspielen oder das Betrachten einzelner Frames möglich ist, Anwendung, um exakte Kamerabewegungen und Schnitte zu bestimmen. Während der gesamten Interpretation bildlicher Sequenzen wird sowohl auf das Hören des Tons als auch auf das Lesen des Transkriptes verzichtet. Auch die Visualisierung der Tonspur (Waveform) ist dabei deaktiviert.

In Bezug auf Kontext-Wissen wird ‚stereotypes‘ Wissen über die Institution Schule vorausgesetzt. Dabei wird bezüglich des Vorwissens zwischen der *kommunikativ-generalisierenden* Ebene (z.B. Lehrer/Schüler*innen, Schultafel, Schulbänke, ...) und der *konjunktiven* Ebene (z.B. die Lehrkraft ist aufgrund einer Aussage einer Schülerin wütend) unterschieden (vgl. Bohnsack 2009, 169f).

Ad Bildliche Hauptsequenz 1 (BHS1): 00:29-02:29

Titel: „Schaffung des Ausgangsniveaus – Problemstellung“

Diese Sequenz umfasst 120 Sek. und ist ausschließlich mit K1 gefilmt. Einstellungsgröße, Kameraperspektive und Kamerabewegungen sind wie in Kap. 2.1.3 beschrieben.

Es sind dabei die Lehrkraft bis zum Oberschenkel²⁷ und teilweise Köpfe von Schüler*innen der ersten Reihe zu sehen. Die Tafel nimmt hinter der Lehrkraft ca. 70% des Bildbereiches vom

²⁷ Im US-amerikanischen Western werden konventioneller Weise die Figuren bis zum Revolverhalfter abgebildet. Die deutsche Bezeichnung der *Amerikanischen* Einstellungsgröße resultiert aus dieser Besonderheit. (vgl. Borstnar et al. 2008, 106)

oberen Bildrand ein. K1 wird mehrmals um ihre vertikale Achse nach links und rechts geschwenkt. Jeder Schwenk wird von einem Reißschwenk abrupt eingeleitet und erhöht in weiterer Folge die Schwenkgeschwindigkeit nicht. Die Schwenks sind minimal motivorientiert und deshalb als Ausgleichsschwenks identifizierbar (vgl. Borstnar et al. 2008, 112f). Da die gewählte Einstellungsgröße und Kameraperspektive nicht zulassen, den gesamten Aktionsbereich der Person darzustellen, wird die Kameraeinstellung nachjustiert, wenn die Lehrkraft den sichtbaren Bildbereich verlässt, um diese wieder ins Bild zu rücken [00:35; 01:48]. Auf eine Feinjustierung wird und muss aufgrund der technischen Voraussetzungen verzichtet werden. Die Lehrkraft bewegt sich während der BHS1 parallel zur Bildfläche sowie parallel zu Tafel. Der Schritt zurück zur Tafel [01:44], um an die Tafel zu schreiben, wird dabei nicht als Änderung der Bewegungsrichtung berücksichtigt. Außerhalb der Passage des Schreibens an der Tafel [01:45-2:18] ist die Blickachse zu den Schüler*innen gerichtet. Die *Handlungsachse* steht in der BHS1 also normal zur Blickachse (vgl. Hickethier 1996, 65f).

Ad Bildliche Hauptsequenz 2 (BHS2): 02:34-08:49

Titel: „Arbeit an der Problemstellung“

BHS2 umfasst 375 Sek. und besteht aus Aufnahmen von K1 und K2. Dabei steht die Dauer der jeweiligen Einstellungen von K1 zu der Schüler*innenkamera (K2) im Verhältnis von 365 zu 10 Sekunden. Es ergibt sich daraus ein prozentuales Verhältnis zwischen den Aufnahmen von Lehrkraft/Tafel und Schüler*innen von 97% zu 3%.

Kamera 1 wird dabei von zwei Schnitten [06:21; 06:31] von einer 10-sekündigen Einstellung der K2 unterbrochen. Zweiundzwanzig nachjustierende Schwenks von K1 finden dabei bei 02:38, 03:14, 03:22, 03:46, 04:04, 04:45, 04:48, 05:10, 05:38, 06:06, 06:59, 07:01, 07:02, 07:14, 07:23, 07:27, 07:45, 07:55, 08:01, 08:07, 08:34 und 08:46 statt.

Ad Bildliche Hauptsequenz 3 (BHS3): 09:06-12:19

Titel: „Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozess, Reaktivierung der Ebene A (wiederholendes Unterrichtsgespräch)“

BHS3 hat eine zeitliche Ausdehnung von 193 Sek und besteht aus Einstellungen der Kamera 1 sowie den Schüler*innenkameras K2, K4 und K6. Das Verhältnis von der auf die Lehrkraft

gerichteten Kamera zu den restlichen Kameras ist 155 zu 38 Sekunden. Daraus ergibt sich eine Gewichtung von 80% zu 20% in Favorisierung der Lehrkraft.

12 adjustierende Schwenks werden von K1 bei 09:10, 09:12, 09:21, 09:31, 10:09, 10:13, 10:36, 10:55, 11:07, 11:55, 12:05 und 12:14 durchgeführt.

Beginnend mit K1, erfolgt ein harter Schnitt [09:43] auf K2. Abgelöst wird diese Einstellung bei 09:48 von K4. Diese erfasst die ‚Zweierbankreihen‘ an der rechten Wand (Abb. 16). Es sind im Bild zentral die hinteren vier Reihen zu sehen, wobei die Köpfe der Schüler*innen in der zweiten Reihe nicht mehr zur Gänze im Bild Platz finden. Die Blickrichtung der Schüler*innen zeigt primär in die rechte untere Ecke des Bildbereiches. Bei 10:01 findet ein Schnitt zu K1 statt. Diese Einstellung geht mit einem harten Schnitt bei 10:28 in die Aufnahme von K6 über. Im Gegensatz zu einer Großaufnahme (Close Up) mit der Möglichkeit, eine Person darzustellen, sind bei der vorliegenden Medium Close Up Aufnahme zwei Gesichter von Schülern der letzten Reihe mit Torsos im Bildbereich zu sehen. Der Kopf einer dritten Schülerin befindet sich circa mittig am unteren Bildrand. Nach der Rückkehr zu K1 [10:34] folgt der Schnitt zu K2, die wiederum [11:45] in K1 mündet.

Ad Bildliche Hauptsequenz 4 (BHS4): 12:27-18:31

Titel: „Erarbeitung der Ebene B (erörterndes Unterrichtsgespräch)“

Mit 9 Schnitten in 364 Sekunden, ist BHS4 das am häufigsten geschnittene Kapitel des Lehrfilms. Die auf die Lehrkraft gerichtete Kamera 1 nimmt dabei 228 Sek. und die auf die Schüler*innen gerichteten Kameras (2,3,4,6) 136 Sek. dieser Zeitspanne ein. Es ergibt sich somit ein Verhältnis von 63% (K1) zu 37% (K2,3,4,6) in der Länge der Einstellungen.

Das Kapitel beginnt mit K1 und einem anfänglichen Schwenk bei 12:32. Bei 12:44 verlässt die Lehrkraft den sichtbaren Bildbereich, es erfolgt jedoch kein Schwenk.

Bei 13:03 beginnt die Einstellung von K2, die bei 13:30 in eine Nahaufnahme von K6 mündet. Es sind drei Schüler*innen im Bild, wobei eine Schülerin zentral abgebildet wird. Die Gesichter der beiden anderen Schüler*innen befinden sich in der linken beziehungsweise rechten unteren Ecke des Bildbereiches. Unterbrochen von einer 11-sekündigen Einstellung von K2, wird das K6 Medium Close Up [13:55-14:19] fortgesetzt. Es folgt darauf eine Aufnahme von K2, die in eine 169 Sek. andauernde Einstellung [14:48-17:37] von K1 übergeht.

Die Lehrkraft ins Bild rückende Schwenks finden in diesem Zeitraum bei 14:50, 14:54, 14:58, 15:48, 16:05, rückartig mehrmals 16:09-16:12, 16:52 und 17:14 statt. Es ist zu vermerken, dass bei 15:37, 15:51, 16:03 abermals die Lehrkraft den sichtbaren Bildbereich verlässt, ohne einen Schwenk nach sich zu ziehen. Bei 17:22 verlässt die Lehrkraft das Bild und kehrt bis zum Ende der Einstellung nicht ins Bild zurück. Die Aufnahme mündet bei 17:37 in das Kamerabild von K3. Diese 13-sekündige [17:37-17:50] Einstellung zeigt Reihe 2 bis 5 der ‚Viererbanksreihen‘. Es folgt eine 18-sekündige Aufnahme von K4. Ab 18:08 wird von K1 die Lehrkraft abgebildet.

Ad Bildliche Hauptsequenz 5 (BHS5): 18:41-20:48

Titel: „Erarbeitung der Ebene C (Teilzusammenfassung im Unterrichtsgespräch)“

BHS5 umfasst 127 Sek. Nach einer 55-sekündigen Einstellung von K1 folgen 72 Sek. diverser Schüler*inneneinstellungen. Es resultiert daraus eine zeitliche Gewichtung der Abbildungen zu Gunsten der Schüler*innen (57%) im Vergleich zu K1 (53%).

Das Kapitel beginnt mit dem Bild der Tafel ohne Lehrkraft. Bei 18:48 wird diese mit Hilfe eines Schwenks ins Bild gerückt. Ein weiterer der Lehrkraft folgender Schwenk findet bei 18:55 statt. Ab 19:11 tritt die Lehrkraft aus dem Bild und bis zum Schluss [19:36] ist das Tafelbild im Fokus der Einstellung.

Es folgen fünf Einstellungen von Schüler*innenkameras. Jede dieser bildlichen Untersequenzen umfasst 13 – 17 Sekunden. Die Einstellungen beginnen in folgender Reihenfolge: K2 [19:36], K6 [19:53], K2 [20:06], K3 [20:19] und K5 [20:33]. In der Einstellung von K6 ist eine Schülerin zentral im Bild. Zwei weitere Gesichter von Schülern befinden sich jeweils in der rechten oberen und rechten unteren Ecke des Bildausschnitts. Die zum ersten Mal eingesetzte Kamera 5 zeigt eine Diagonalaufnahme des gesamten Klassenraumes von rechts vorne nach links hinten. Es ist darin auch der Oberkörper der Lehrkraft von hinten abgebildet.

Ad Bildliche Hauptsequenz 6 (BHS6): 20:57-25:42

Titel: „Aktualisierung und Problemlösung“

Das abschließende Kapitel 6 besitzt eine Länge von 285 Sekunden. Davon entfallen auf die bildlichen Sequenzen der Lehrkraft 137 Sek. (48%) und auf die der Schüler*innen 148 Sek. (52%).

BHS6 beginnt mit einer 83-sekündigen Einstellung der Lehrkraft (K1). Bei 20:59, 21:17, 21:25, 21:37, 22:06, 22:19 werden der Lehrkraft folgende Schwenks durchgeführt. Der Lehrende verlässt den sichtbaren Bildbereich bis zum Schluss der Einstellung nicht. Zu vermerken ist, dass der Lehrer sowohl bei 21:40 als auch bei 21:51 weiter als bisher in den Klassenraum tritt und deshalb informell von einem Wechsel der Einstellungsgröße gesprochen werden kann. Ohne dass die Kameraeinstellung verändert wird, wären diese Momentaufnahmen als Wechsel einer Einstellungsgröße von Amerikanisch zu Nahe zu klassifizieren, insofern diese separat – beispielsweise als Fotogramm – analysiert werden würden.

Die darauffolgende Schüler*inneneinstellung K2 [22:20-23:47] wird von einer 11-sekündigen Nahaufnahme K6 [23:14-23:25] unterbrochen. Es ist in diesem K6 Medium Close Up eine Schülerin bis zum Oberkörper mittig im Bild abgebildet. Der Arm einer weiteren Schülerin befindet sich in der linken oberen Ecke des Ausschnitts und eine rechte Körperhälfte einer Klassenkollegin am rechten Bildrand.

Den Abschluss bildet eine Einstellung [23:47-24:42] der Lehrkraft (K1), die von einer Schüler*inneneinstellung (K2) der Klasse [24:22-25:23] unterbrochen wird. Den Abschluss bildet eine Einstellung [25:23-25:42] der Lehrkraft (K1). Es finden zwei die Lehrkraft verfolgende Kameraschwenks [25:31; 25:39] statt.

2.2.3. Auswahl der Fotogramme

Die Auswahl der Fotogramme ist der Versuch, die höchstmögliche Repräsentanz der bildlichen Hauptsequenzen und Untersequenzen zu erreichen. Das Kriterium der Repräsentanz orientiert sich vorrangig am zeitlichen Umfang der einzelnen Bildlichen Haupt- und Untersequenzen. Die mit Kamera 1 (Motiv Lehrkraft/Tafel) aufgezeichneten bildlichen Hauptsequenzen umfassen mit 17 Min. 40 Sek. (1060 Sek.) 72% des gesamten dargestellten Unterrichts. Die Schüler*innenkamera 2 stellt mit 4 Min. 23 Sek. (263 Sek.) die zweithäufigste (18%) Einstellung dar. Mit 68 Sek. und somit 5% sind die Nahaufnahmen der Kamera 6 die dritthäufigste Einstellung. Kameras 3, 4 und 5 bilden gemeinsam die restlichen 5% der Unterrichtsaufnahmen ab.

Aufgrund der während des Lehrfilms beinahe unveränderten²⁸ Kameraeinstellungen, stellen die ausgewählten Fotogramme der umfangreichsten bildlichen Sequenzen gleichzeitig die meistverwendeten Einstellungsvarianten der zugehörigen Kameras dar.

Formulierende und Reflektierende Interpretation der Fotogramme

Methodische Vorbemerkung

Paul Ekman und Wallace V. Friesen (1969, 63) warnen bereits vor einem halben Jahrhundert in *The Repertoire of Nonverbal Behavior* eindringlich vor der umgangssprachlichen Verwendung des Terminus von Gesten²⁹. Eine Übersicht über Zugänge und Sichtweisen zu Gestik und Mimik beim Sprechen beschreibt unter anderem Harald G. Wallbot (2003). Dieser sieht vor allem die Verwendung von Gesten während des Sprechaktes als einen Zwischenbereich zwischen Psychologie und Linguistik. Er spezialisiert sich dabei weitestgehend auf gestische Handbewegungen. Der für die vorliegende Arbeit gewählte theoretische Ansatz basiert primär auf Theorien Ekmans und Friesens (1969). Es wird dabei angenommen, gestisches Verhalten sei nicht ein der Sprachproduktion intrinsisch zugeordneter Prozess, sondern ist vielmehr „Ausdruck der allgemeinen Erregung“ (ebd., 269f).

In der bildlichen Interpretation finden vor allem die *categories of nonverbal behavior* Anwendung. Im Speziellen werden dadurch die verschiedenen Typen von *Illustrators* und *Affect Displays* in vorliegender Arbeit herangezogen. In Bezug auf letztere vertreten Ekman und Friesen die These der sieben *primary affects*. Diese beinhaltet sieben leicht unterscheidbare emotionale Zustände: happiness (Freude³⁰, Glück), surprise (Staunen, Verwunderung), fear (Angst, Furcht), sadness (Traurigkeit, Betrübtheit), anger (Wut, Zorn), disgust (Ekel, Abscheu), interest (Interesse, Wichtigkeit). Ekman und Friesen (1969) publizierten eine Liste von primären Emotionen³¹, die laut den Autoren auch interkulturelle Gültigkeit besitzen.

²⁸ Die Möglichkeit horizontaler Schwenks wird aufgrund eines maximalen Schwenkwinkels unter 15° außer Acht gelassen

²⁹ *Gestures* im engl. Original

³⁰ Frei übersetzt von HG

³¹ Für *primary affects* werden in vorliegender Arbeit in deutscher Sprache die Begriffe *Basisemotionen* oder *primäre bzw. universelle Emotionen* synonym verwendet (vgl. Huber und Krause 2018, 94f)

Fotogramme³²

Aufgrund der zeitlichen Proportionen zwischen K1, K2 und K6 wird entschieden, K1 durch zwei Fotogramme darzustellen. Verwendet werden dabei die beiden am häufigsten³³ vorkommenden Gesten der Lehrkraft.

Fotogramm (FG) 1a – Motiv Lehrkraft (Pronation) [01:34]



Abb. 1 – Fotogramm 1aGS (Pronation) [01:34]

Formulierende Interpretation von FG1a

Kameraeinstellungen sind wie in Kap. 2.1.3 beschrieben. Die Breite der hinter der Lehrkraft montierten Tafel umfasst ca. 4m. Die Unterkante befindet sich (bei einer angenommenen Körpergröße der Lehrkraft von 180cm) in ca. 90cm, die Oberkante in ca. 225cm Höhe. Zimmerdecke und rechte Wand sind auf keiner der Aufnahmen klar zu sehen. Die hintere und vordere Wand weisen eine Vertäfelung mit gepunkteten hellen Quadraten³⁴ von circa 50cm Seitenlänge auf. Die linke Wand kann nicht identifiziert werden, da diese von einem Vorhang verdeckt wird. Die Lehrkraft trägt ein dunkles Sakko³⁵ mit hellem Hemd und Krawatte. Seine Hose ist aufgrund der Auflösung und Bildqualität der Aufnahme nicht zu erkennen. Es wird

³² Zu Charakteristika von Fotogrammen/Stills vgl. Dinkelaker 2016

³³ Aus qualitativen Gründen sind nicht alle Frames als Fotogramm geeignet. Eine sekundengenaue Auswahl eines Frames ist allerdings möglich.

³⁴ Es ist nicht auszuschließen, dass es sich dabei um die „perforierten Aluminiumkassetten, die mit schallschluckendem Material gefüllt sind“ handelt, die Parnow (1976) beschreibt.

³⁵ Die Aufnahme ist in Schwarz-Weiß

geschätzt, dass das Alter der Lehrkraft während der Aufnahmen zwischen 50 und 60 Jahre war. Er trägt kurzes Haar und einen Vollbart. Die Tafel erscheint in den Aufnahmen als schwarz, auf die mit weißer Kreide geschrieben wird.

Die Lehrkraft ist bis zum Oberschenkel leicht rechts der vertikalen Mitte des Bildes zu sehen. Der Kopf ist aus Sicht der Lehrperson leicht nach vorne und rechts zur Seite geneigt. Der linke Arm (rechts im Bild) ist hinter dem Rücken. Der rechte Arm ist abgewinkelt, sodass sich die Hand ca. 20cm waagrecht vor der rechten Schulter befindet³⁶. Der Zeigefinger ist ausgestreckt und zeigt in Richtung der oberen Kante des Bildausschnitts. Der Daumen ist gestreckt und leicht vom Zeigefinger gelöst. Der rechte Ellbogen weist zur Taille einen Abstand von ca. 10cm auf. So ergibt sich eine starke Flexion des Freiheitsgrades des Ellbogens (vgl. Sager 2005). Der Handrücken ist Richtung Unterarm gestreckt (Handgelenk, 1. Freiheitsgrad (FrGr): Extension) und die Seite des kleinen Fingers zeigt etwas in Richtung Unterarm (Handgelenk, 2. FrGr: leichte ulnare Abduktion). Es lässt sich eine nach unten gedrehte Handfläche identifizieren (Handgelenk, 3. FrGr: Pronation). Für eine Übersicht aller Freiheitsgrade von Armen siehe: Abb. 17.

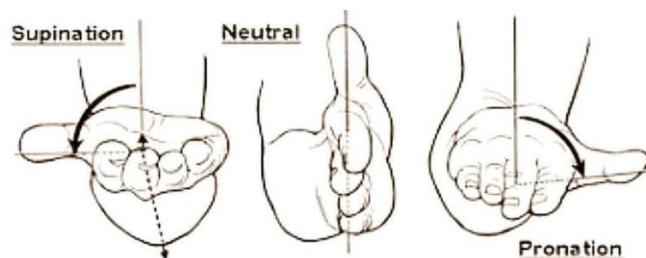
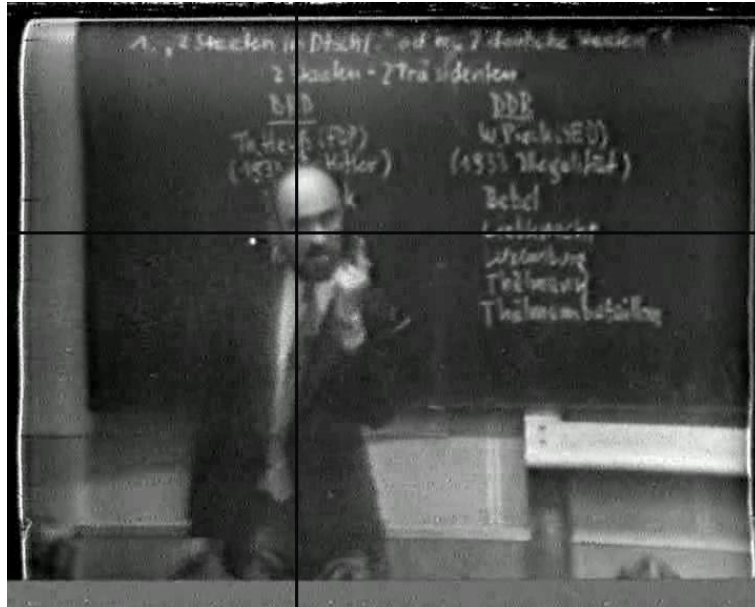


Abb. 2 - Skizze: Dritter Freiheitsgrad des Handgelenks

Die Blickrichtung – soweit in vorliegender Auflösung erkennbar – ist durch die leichte Drehung des Kopfes von einer schwachen Abweichung der Körperachse zur linken Bildhälfte bestimmt.

³⁶ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text auf die Beschreibung der beiden Freiheitsgrade des Schultergelenks und den drei Freiheitsgraden des Oberarmgelenks verzichtet und diese Positionen nur rudimentär beschrieben. Die korrekte Identifikation in obigem Falle wäre: Schultergelenk – 1. Freiheitsgrad (FrGr): keine Elevation oder Delevation, 2. FrGr: keine Ab- oder Adduktion; Oberarmgelenk – 1. FrGr: leichte Anteversion, 2. FrGr leichte Abduktion, 3. FrGr keine Rotation

Fotogramm 1b – Motiv Lehrkraft (Supination) [15:05]



Formulierende Interpretation von FG1b³⁷

Reflektierende Interpretation von FG1a und FG1b

³⁷ Aufgrund des Rahmens vorliegender Arbeit werden fortan formulierende Interpretationen weniger detailliert vorgenommen und darauf verwiesen, dass sich räumliche Begebenheiten und technische Voraussetzungen während des gesamten Lehrfilms nicht ändern

36

eingeschriebenen Rasters liegt dabei zentral im Kopf der Lehrkraft. Die beiden eingeschriebenen Linien der Tafel und der Vertäfelung liegen außerhalb der Linien des Goldenen Schnitts.

Es lassen sich auch keine horizontalen Fluchtpunkte der *Perspektive* feststellen. Aufgrund der Qualität der Aufzeichnung kann auch die exakte Blickrichtung nicht identifiziert werden. Festgehalten werden kann der Blick des Lehrers Richtung Schüler*innen. In einer Frontalansicht liegt dieser annähernd parallel der Blickachse der Schüler*innen. Auffallend ist der „Spezialfall“ des leicht erhöhten Standpunktes von K1 (Kap. 2.1.3).

Da die beiden Schüler*innen am unteren Bildrand kaum zu erkennen sind, können über die *szenische Choreographie* wenig formale Aussagen getroffen werden. Das alleinige bildliche Darstellen der Lehrperson und die bildkompositorische Gewichtung bedingt in beiden Fotogrammen eine Hyperzentrierung der Lehrkraft.

In puncto *ikonologisch-ikonischer Interpretation* ist zu bemerken, dass die gewählte Einstellung und die technischen Voraussetzungen die Lehrkraft unmissverständlich ins Zentrum rücken. Etwaige technische Restriktionen der Zeit ließen sich zwar sicherlich nicht vermeiden, dass diese allerdings ‚in Kauf‘ genommen wurden, ist an und für sich bereits aufschlussreich. (vgl. Bourdieu 2014, 17)

Aus der Kombination dieser Faktoren ergibt sich eine Frontalsicht mit Blick zu den Schüler*innen. Dieser frontale Blick wirkt „immer noch direkter, mobilisierender, als wenn der Blick der Figur sich parallel zur Bildfläche einer anderen Figur zuwendet“ (Hickethier 1996, 65). Häufig anzutreffen in nichtfiktionalen Produktionen, suggeriert diese direkte Ansprache eine Einbeziehung der Zuseher. (ebd., 66)

Bezugnehmend auf Paul Ekman und Wallace V. Friesens (1969) kann ausgeschlossen werden, dass die Geste des gehobenen Zeigefingers ein *Emblem* darstellt. Ohne auditiven oder textlichen Zusammenhang ist keine thematische Verortung möglich. Durch die Abweichende

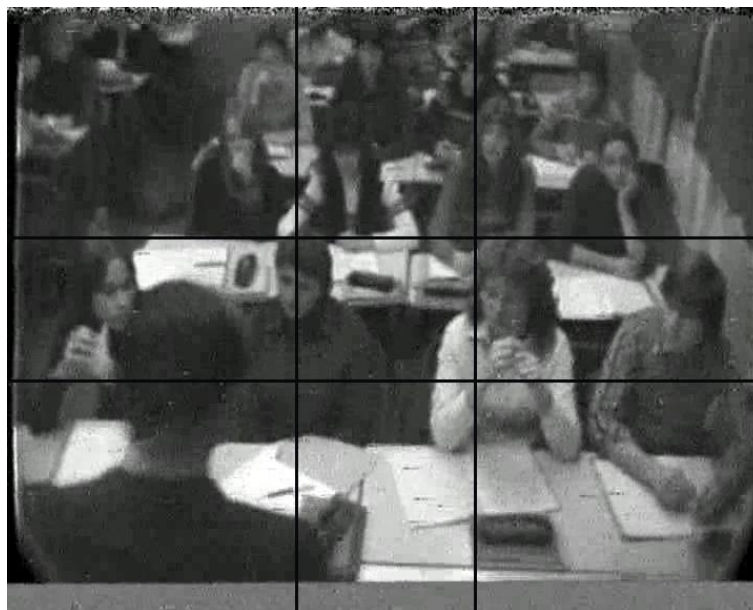
Gebrauchskunst im Allgemeinen. Es steht dabei die kürzere Teilstrecke a zur Teilstrecke b, wie b zur Gesamtlänge a+b. $\varphi = 1,618... = a/b = (a+b)/a$ (vgl. Olbrich 2004, 784f)

Blickrichtung von der Zeigerichtung kann die Geste den *Illustratoren* zugeordnet werden. Es kann vermutet werden, dass es sich hierbei um einen *Baton*³⁹ oder *Ideograph*⁴⁰ handelt.

Die Position der Kamera im Raum positioniert immer gleichzeitig die Zuschauer*in. So blickt nicht nur die Lehrkraft durch den leicht geneigten Kopf auf die Schüler*innen, sondern auch der/die Zuseher*in blickt auf die Lehrkraft herab. Eben genau dieser in BHS1 oft verwendete „Spezialfall“ der leichten Aufsicht bedingt eine leicht erhöhte Position, die Überblick suggerieren soll. Es wird somit die gesamte Situation im wahrsten Sinne des Wortes „überschaubarer“. (vgl. Hickethier 1996, 61f) Fehlende zusätzliche prominente Objekte im Bild verstärken den Fokus auf die Lehrkraft und bieten wenig Möglichkeit zur Ablenkung.

Augenscheinlichste Unterscheidung der beiden Fotogramme ist die emotionale Wirkung von Gestik und Mimik. Vermittelt – bewusst oder unbewusst – die Lehrkraft in FG1a die universellen Emotionen von Interesse und Wichtigkeit, so entsteht in FG1b der Eindruck von Zorn und Wut. Die Geste der starken Supination in FG1b wirkt bedrohlich⁴¹.

Fotogramm 2 – Motiv Schüler*innen (Klasse) [06:22]



*Abb. 4 – Fotogramm 2GS (Schüler*innen) [06:22]*

³⁹ Von Ekman und Friesen (1969, 68) beschrieben als: *movements which time out, accent or emphasize a particular word or phrase*

⁴⁰ *Movements which sketch a path or direction of thought, `tracing the itinerary of a logical journey`*

⁴¹ Im englischen Original *fear* (Ekman und Friesen 1969)

Formulierende Interpretation

Es ist ein Teil einer Schulklasse aus Blickrichtung der Lehrkraft zu sehen. In der linken unteren Ecke des Bildes ist die Lehrkraft bis zu den Schultern von hinten zu erkennen. Die vorderen vier Reihen Schultische können bis zum oberen Bildrand klar erkannt werden. Ob und wie viele weitere sich dahinter befinden, kann aufgrund des Bildausschnittes nicht identifiziert werden. Am rechten Bildrand befindet sich die Wand mit einem Vorhang. Dieser reicht vom oberen Bildrand bis auf Augenhöhe der sitzenden Schüler*innen. Pro Tischreihe sitzen vier Jugendliche. An diese anschließend befindet sich ein Gang. In der linken oberen Ecke des Fotogramms lassen sich zwei weitere Schulbankreihen erkennen. Auf den Tischen liegen diverse Schreibutensilien. Die Blicke der Schüler*innen richten sich primär auf die Lehrkraft.

Reflektierende Interpretation

In der Analyse der *planimetrischen Ganzheitsstruktur* von FG2 konnten keine für die Interpretation aussagekräftige Hilfslinien identifiziert werden. Weder kann eine einzelne Horizontlinie klar definiert werden, noch lassen sich in Verlängerung der Tischreihen oder Gliedmaßen der Akteure für die Interpretation relevante Fluchtpunkte feststellen.

Die *szenische Choreografie* des Fotogramms zeichnet sich durch die fehlende aktive Interaktion zwischen den Schüler*innen aus. Die Blickrichtung der Schüler*innen weist primär zur Lehrkraft.

Perspektivisch ist aufgrund der Wahl der Kameraeinstellung der Bildbereich beinahe vollständig mit Schüler*innen ausgefüllt. Im Vergleich zur leichten Aufsicht bei FG1 führt der größere Höhenunterschied zwischen Kameralinse und Augenhöhe der sitzenden Schüler*innen zu einer Aufsicht. Wenngleich der Begriff „Aufsicht“ hier filmanalytischen und nicht schulpädagogischen Ursprungs ist, kann dennoch bei Betrachtung des Fotogramms das Gefühl einer Übersicht über die Klasse bei der Rezipient*in hervorgerufen werden.

Von zwölf Schüler*innen ist das Gesicht im sichtbaren Bildbereich. Aufgrund der Aufnahmequalität sind Gestik und Mimik der Schüler*innen der hinteren beiden Tischreihen nicht klar zu erkennen. Das Spektrum der Basisemotionen reicht schüler*innenspezifisch von betrübt bis interessiert.

Fotogramm 3 – Motiv Schüler*innen (Nahaufnahme) [13:30]



Abb. 5 – Fotogramm 3GS (Nahaufnahme: Schülerin) [13:30]

Formulierende Interpretation

Im Fotogramm sind die Gesichter von drei Schüler*innen und jeweils ein Arm am rechten und linken Bildrand zu erkennen. In der rechten unteren Ecke des Bildes das Gesicht eines Schülers, in der linken unteren Ecke eine Schülerin bis zu den Schultern. Leicht rechts oberhalb der Bildmitte ist das Gesicht einer Schülerin, die mit Torso abgebildet die meiste Bildfläche einnimmt. Die restliche Bildfläche wird von der dahinter liegenden Wand ausgefüllt.

Die Schülerin nahe der Bildmitte trägt ein helles kariertes Kurzarmhemd über einem dunklen Rollkragenpullover. Die Schülerin links unten im Bild trägt einen hellen Rollkragenpullover mit hellem karierten Hemd darüber. Die Kleidung des Schülers ist nicht zu erkennen.

Reflektierende Interpretation

Obwohl von allen drei Schüler*innen das gesamte Gesicht zu sehen ist, kann aus bildkompositorischer Sicht eine klare Gewichtung zugunsten der Schülerin leicht rechts der vertikalen Mitte festgestellt werden. In Mitte ihres Gesichts liegt zentral der Knotenpunkt der für den Goldenen Schnitt eingeschriebenen Linien. Es liegt abermals der Spezialfall einer leichten Aufsicht vor. Die Blickrichtung der Schüler*in verläuft normal zur Achse der Schultern, die Seitenposition ist kameratechnisch eine verschobene Frontalansicht von links. Planimetrisch kann durch den in circa 100cm Höhe sitzenden Abschluss der Vertäfelung der

Wand eine schräge Horizontlinie gezogen werden, die knapp über Augenhöhe der sitzenden Schülerin vom oberen Bereich des linken Bildrandes zum mittleren Bereich des rechten Bildrandes führt. Im Vergleich zu einer Frontalsicht wird anhand einer verschobenen Frontalsicht der Eindruck erzeugt, jemandem beim Sprechen zuzusehen. Der/die Zuseher*in ist dabei nicht direkt in das Gespräch ‚eingebunden‘. Durch die Position leicht unter der Horizontlinien und der bildlichen ‘Einbettung’ unter anderen Klassenkolleg*innen wirkt die Schülerin, als „säße sie fest im Sattel“.

2.2.4. Reflektierende Interpretation von Einstellungswechsel und Montage im Gesamtkontext

Wie eingangs erwähnt, wird in den folgenden Kapiteln versucht, der Balance zwischen zeitaufwendiger Mikroanalyse und möglichen Erkenntnissen eines Gesamtüberblicks über das Lehrvideo Rechnung zu tragen. Dabei wird das audiovisuelle Dokument im Ganzen und später in ausgewählten Fokussierungen behandelt. Auditive Aspekte werden dabei nicht berücksichtigt, jedoch fließt Kontext-Wissen auf der kommunikativ-generalisierenden Ebene in Kap. 3 in die Interpretation ein. Eine Erweiterung von Kontext-Wissen in Bezug auf technische Restriktionen und Möglichkeiten der abbildenden Bildproduzent*innen präzisiert die reflektive Interpretation. Während des Forschungsverlaufs gewonnene Erkenntnisse darüber finden in den jeweiligen Schritten der Analyse Eingang.

Bei der Analyse des Bildmaterials konnte die eingangs formulierte Vermutung der Ähnlichkeiten im Ablauf der Aufnahme und der technischen Voraussetzungen zwischen den von Heun (2013) und Mirschel (2013) beschriebenen Settings der Humboldt-Universität zu Berlin und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften weitestgehend bestätigt werden.

- K1, K4 und K5 können aufgrund von Verunreinigungen beziehungsweise Schäden im Objektiv identifiziert werden. So ist beispielsweise der weiße Punkt in Augenhöhe der Lehrkraft leicht links der vertikalen Mitte in jeder Einstellung der K1 vor dem Hintergrund der dunklen Tafel klar zu erkennen.
- Ka2 und K3 konnten aufgrund eines Achsensprungs [20:18-20:19] benannt werden. Dies bestätigt die Annahme, dass K2 bis K5 keine Möglichkeit eines Schwenks und somit auch keine Möglichkeit zur bildkompositorischen Fokussierung einer Schüler*in besaßen.

- Die beschriebenen Reißschwenks deuten über den gesamten Lehrfilm auf eine elektromotorische Fernsteuerung aus dem Regieraum hin. Es resultiert daraus eine bedingte Möglichkeit, Protagonisten in intendierter Planimetrie zu erfassen.
- Durch perspektivische Analysen können Positions- und Blickvariablen der Kamera 6 exakt definiert werden (Abb. 16; Abb. 44). In den Nahaufnahmen von K6 ist während des Lehrfilms mehrmals die Möglichkeit der ‚Feinjustierung‘ festzustellen.
- Aufnahmen der K3, K4 und K5 stellen nur 5% des Lehrfilms dar. Bei einer Antwort der Schülerin SwG ist vorerst der Großteil der Klasse beim Blick nach rechts hinten aus dem dargestellten Bildbereich zu sehen. Nach 13 Sekunden folgt der Schnitt auf K4 [17:50]. Die antwortende Schülerin befand sich in deren Bildbereich. Es kann deshalb nicht ausgeschlossen werden, dass auch an der Pädagogischen Hochschule Potsdam der Ablauf lediglich in groben Zügen vor der Aufnahme zwischen den abbildenden Bildproduzent*innen und den Lehrkräften abgesprochen war. Dass die Augen der einzigen Schülerin, die zweimal unmittelbar aufeinanderfolgend in Nahaufnahme zu sehen ist, im exakten Kreuzungspunkt des Goldenen Schnitts liegen, lässt hingegen nicht ausschließen, dass beteiligte Aufnahmeleiter*innen über gewisse Abläufe Kenntnis hatten.

Eine detaillierte Auflistung der eingesetzten Kameras mit Timecodes und der zugehörigen Visualisierung des gesamten Lehrfilms findet sich auf den letzten Seiten vorliegender Arbeit. Aufgrund dieser Daten ist es möglich, die prozentuale Verteilung der bildlichen Gewichtung festzustellen. Da K2 bis K5 in deren Gesamtheit die Klasse abbilden, werden diese mit K6 in *Schüler*innenkameras* zusammengefasst.

Wie in Abb. 55 ersichtlich, nehmen Einstellungen von Schüler*innenkameras in BHS1 und BHS2 vorerst 0 und dann 3% ein. Dieser Anteil steigt in den weiteren BHS bis über 50% an. Im Kontext des Beiblatts *Regie- bzw. Schnittanleitung* (Abb. 14; Abb. 15) wird ersichtlich, dass in der Praxis der Lehrer*innenfortbildung zwei Pausen des Lehrfilms vorgesehen waren. Diese teilen den gesamten Film in drei Teile. Den Ersten, BHS1 und BHS2, den Zweiten, BHS3, BHS4 und BHS5, und als letzten Teil BHS6. Unter Miteinbeziehung der Titel der BHS ist die Gewichtung der Kamera mit Fokus Lehrkraft/Tafel K1 in Vergleich zu den Schüler*innenkameras klar zu erkennen. Der erste der drei Teile dient dem Problemaufriss,

die Kapitel im zweiten Teil bestehen aus Unterrichtsgesprächen und der dritte hat aktuelle Themen und die Problemlösung als Inhalt. Auch in der Chronologie des Lehrplans kann dieser Lehrfilm somit als exemplarisch gelten.

Beginnend mit der „Wiederholung und Systematisierung“ (Oestreich et al. 1977, 268) in eine den Lehrfilm bestimmende Phase der maximalen Selbstständigkeit der Schüler (ebd., 269) übergehend, wird in einem letzten Kapitel der Unterricht durch eine Aktualisierung und Problemlösung „konkret und lebendig“ (M. für V. 1966a, 5) gestaltet. Im Mittelpunkt steht dabei der – im Vergleich zu anderen Stoffeinheiten – flexiblere Charakter dieser Stoffeinheit (Oestreich et al. 1977, 269).

Zu Keraschwenks von K1 ist zu vermerken, dass diese im Verlauf des Lehrfilms häufiger werden. Aufgrund der größtenteils motivorientierten (auf Lehrkraft) Kameraführung ist nicht auszuschließen, dass dies weniger der Intention⁴² der Kamerafrau oder des Kameramanns geschuldet ist als dem Bewegungsablauf der Lehrkraft.

2.2.5. Fokussierungen aufgrund von Steigerungen, Verdichtungen und Diskontinuitäten

Methodische Vorbemerkung:

Ergänzend zu der Analyse der Fotogramme werden folgend gesamte Sequenzen bearbeitet. Wie in Kap. 1.2 erläutert, wird hierbei weniger auf die Repräsentanz der Sequenzen und Teilsequenzen, sondern vielmehr auf Steigerungen, Verdichtungen und Diskontinuitäten hinsichtlich der Formalstruktur der Performanz geachtet. Durch frühzeitige Einbeziehung von Stills⁴³ und Stillfolgen wird versucht, die Forschungspraxis zugänglich und anschaulich zu gestalten. Chronologisch wird dabei das Videomaterial von „außen nach innen“ – Montage, Einstellungen, Gesten – interpretiert (vgl. Hampl 2010, 60f; Bohnsack 2009, 221).

Sowohl abbildende als auch abgebildete Bildproduzent*innen werden dabei analysiert. So können beispielsweise Steigerungen oder Verdichtungen von Kamerabewegungen wie ein auffälliger Gebärdenablauf als Indikatoren für eine mögliche Fokussierung herangezogen werden (vgl. Bohnsack 2001, 215f). Wenngleich die Visualisierung von numerischen Daten in

⁴² Ob bewusst oder unbewusst, wird in vorliegender Arbeit nicht behandelt.

⁴³ Filmstill, Still und Fotogramm werden synonym verwendet.

der Wissenschaft bereits auf eine Tradition zurückblicken kann, steckt der wissenschaftliche Umgang mit von sich aus visuellen Daten noch in den Anfängen (Rauin et al. 2016, 64f). Folgend wird versucht, mit den gängigen drei Formen der Gewinnung bildförmiger Daten aus Videos die Lesbarkeit zu erleichtern. Es handelt sich dabei um Still bzw. Stillfolgen und gegebenenfalls zusätzliche Skizzen. Zur formalen Beschreibung der Gesten wird auf Stills und *Stillfolgen* sowie auf die *Darstellung der Geste* nach Sager (2005) zurückgegriffen. Die extreme Selektivität eines einzelnen Standbilds wird dabei unter anderem durch Abbilden einer Stillfolge abgeschwächt. Um Verläufe und Bewegungen datenförmig über den einzelnen Moment (Frame) hinaus zu erschließen, wird eine Folge von Stills abgebildet, die die Wendepunkte des Geschehens abbilden. Gesten können damit in jeweils einer Abbildung des Startpunkts, des Endpunkts und der jeweiligen Signifikanzpunkte dargestellt werden (Dinkelaker 2016, 66f). Auch in diesem Schritt bleibt die Analyse der Daten auf die bildliche Ebene beschränkt.

Übersicht der bildlichen Fokussierungssequenzen (BFS) und (BFUS)⁴⁴:

BFS1: [11:31-12:19]

BFUS1a [11:31-11:45]; BFUS1b [11:45-12:19]

BFS2: [14:48-15:20]

BFS3: [17:22-17:51]

BFS4: [21:37-22:05]

BFS5: [23:48-25:42]

BFUS5a: [23:48-24:23]; BFUS5b: [24:23-25:23]; BFUS5c: [25:23-25:42]

BF6: Der Spezialfall Kamera 6

BFUSa: [10:28-10:34]; BFUSb: [13:30-13:44]; BFUSc: [13:55-14:19]; BFUSd: [19:53-20:06]; BFUSE: [23:15-23:25]

BFS1: [11:31-12:19]

BFUS1a [11:31-11:45]; BFUS1b [11:45-12:19]

⁴⁴ Siehe auch: Hauptvisualisierung (Abb. 56).

Formulierende Interpretation

Fokussierungen im Bereich der Performanz der abbildenden Bildproduzent*innen

Auffälligkeiten in Montage und Schnitt (BFUS1a)

Im Vergleich zu den restlichen Schnitten auf Schüler*innenkameras, die szenisch keinem exakten zeitlichen Ablauf folgen, ist in dieser Einstellung die Steigerung der aktiven Mitarbeit der Schüler*innen in einer getakteten Abfolge zu beobachten. In der 14-sekündigen Sequenz heben Schüler*innen an exakt drei Zeitpunkten den Arm [11:35; 11:39; 11:43]. Bei einem Schnittzeitpunkt der Einstellung 11:31 ergeben sich somit vier Abstände von exakt 4 Sekunden zwischen den Redebeiträgen der Schüler*innen.

Fokussierungen im Bereich der Performanz der abgebildeten Bildproduzent*innen

Auffälligkeiten im Bewegungsablauf der Lehrperson (BFUS1b)

Die 34-sekündige Untersequenz ist primär dadurch bestimmt, dass der Arm des Lehrenden aus dem Bild zeigt. Zu Beginn der Sequenz an der Tafel schreibend, tritt der Lehrer in den Vordergrund, um mit erhobenem Zeigefinger zu sprechen. Wie in FG1b ist eine starke Supination im dritten Freiheitsgrad des Handgelenks (Abb. 22) zu verorten. Für den Rest der Sequenz wird von der Lehrkraft in rascher Abfolge mehrmals aus dem rechten Bildrand gezeigt. Seine Blicke folgen der gezeigten Richtung nicht. In Verweis auf die Stillfolge kann folgender Gebärdenablauf beschrieben werden: Tafel: Abb. 21 - BHS3.4 [11:46]– erhobener Zeigefinger: Abb. 22 - BHS3.4GS [11:59] – Zeigen aus dem Bild: Abb. 23 - BHS3.4 [12:01]; Abb. 24 - BHS3.4GS [12:05]; Abb. 25 - BHS3.4 [12:12] – Tafel: Abb. 26 - BHS3.4 [12:14].

Reflektierende Interpretation

Die bis dato rein bildliche Analyse lässt keine Interpretation der im Lehrfilm besonders getakteten Schüler*inneninteraktion während BFUS1 zu.

Die Auffälligkeiten im Bewegungsablauf der Lehrkraft teilen sich in folgende Interpretationen:

- Ist der Bewegungsablauf zu Beginn der Sequenz noch sehr ruhig, wird dieser mit der Geste des erhobenen Zeigefingers schlaghaft hektischer. Wie in FG1a beschrieben, wirkt die Lehrkraft aufgrund hektischer Bewegungen, der Mimik und der Supination im dritten Freiheitsgrad des Handgelenks zornig und wütend.

- Das Zeigen aus dem Bildbereich erfüllt das Fokussierungskriterium der Diskontinuität. Die Dauer der Geste ist im Vergleich zu den restlichen Bewegungsabläufen der Sequenz sehr lang. Gleichzeitig lässt sich die Auffälligkeit des Nicht-Nachschauens feststellen. Durch die Emotionsbeschreibungen von Wut und Zorn kann interpretiert werden, dass die Lehrkraft über etwas „Fernes“ „Fremdes“ oder „Anderes“ mit negativer Konnotation referiert.
- Kurz nach der Geste des „Rauszeigens“ wird der Lehrende wieder ruhig – dies geschieht ebenso abrupt wie zu Beginn der Erregung – und beginnt nach einer kurzen Wortmeldung an der Tafel zu schreiben.

BFS2: [14:48-15:20]

Formulierende Interpretation

Fokussierungen im Bereich der Performanz der abgebildeten Bildproduzent*innen

Auffälligkeiten im Bewegungsablauf der Lehrperson

Die zweite bildliche Fokussierungssequenz beinhaltet die beiden prototypisch herausgearbeiteten Gesten des erhobenen Zeigefingers (Abb. 1; Abb. 3). Zum ersten Mal ist dabei die unmittelbare Drehung im dritten Freiheitsgrad des Handgelenkes zwischen zu beobachten.

Der Lehrende weist innerhalb der Sequenz schnelle räumliche Positionsveränderungen auf. Zu Beginn der Sequenz nutzt der Lehrer die gesamte Breite des Raumes, um in mehreren, für die Lehrkraft untypisch schnellen Schritten, von links nach rechts zu gehen. Dies mündet am rechten Bildrand in der Geste mit gestrecktem Zeigefinger nach oben. Es ist zu den Zeitpunkten 14:50, 14:54 (Abb. 27) und 15:05 ausschließlich die in Fotogramm 1b beschriebene Geste mit einer Pronation im 3. Freiheitsgrad des Handgelenkes, also einer Richtung Körper zeigenden Handfläche, zu identifizieren. Ab 15:11 (Abb. 29), mit einer Wiederholung der Geste bei 15:20, ist diese Pronation nicht mehr auszumachen. Diese Geste ähnelt somit der bereits in Fotogramm 1a beschriebenen Geste mit dem Unterschied einer schwachen anstatt einer starken Pronation.

Durch zwei jeweils kurz auftauchende Schüler*innenhände am unteren Bildrand sowie der darauffolgenden Sprechpausen der Lehrkraft, ist nicht auszuschließen, dass zu diesen beiden

Zeitpunkten [15:09; 15:14] Schüler*innenantworten erfolgen. Die Gesichter dieser Schüler*innen sind nicht im Bildbereich erfasst.

Fokussierungen im Bereich der Performanz der abbildenden Bildproduzent*innen

Auffälligkeiten in Montage und Schnitt

Zusammenhängend mit obiger Interpretation weist das Nicht-Abbilden der Wortmeldungen der Schüler*innen eine Auffälligkeit in der Dichte von Schüler*innenabbildungen auf.

Reflektierende Interpretation

Durch die – soweit die Film-Qualität es zulässt – erkennbare Mimik sowie die schnellen und energischen Bewegungsabläufe zu Beginn der Sequenz lässt sich ein klarer Wandel der Gesten bei 15:07 verorten. Bis zu diesem Zeitpunkt lassen unter anderem tief nach unten gezogene Augenbrauen den Eindruck von Wut beziehungsweise Zorn des Lehrenden entstehen. Dieser weicht 15:09 unter anderem aufgrund weit hochgezogener Augenbrauen einem interessierten Eindruck und gipfelt unmittelbar danach in zwei passiven Phasen des Zuhörens. Es lässt sich auch ein Unterschied der beiden letzten Gesten des erhobenen Zeigefingers feststellen. Verbleibt dieser bei 15:11 noch über eine Sekunde in vertikaler Stellung, so sinkt er bei 15:20 in eine Richtung Schüler*innen gewandte Position. Daraus ergibt sich aus einer zuvor eher mahnend erscheinenden Geste der Eindruck einer hinweisenden.

In puncto *Fokussierungen aufgrund von Steigerungen, Verdichtungen und Diskontinuitäten* lässt sich in dieser Fokussierungssequenz feststellen, dass von den abbildenden Bildproduzent*innen keine der fünf Schüler*innenkameras bei den mindestens zwei Antworten von Schüler*innen in der Montage Anwendung fand. So liegt die Diskontinuität in vorliegendem Fall ironischerweise in der Kontinuität von K1. Diese verbleibt auf dem Lehrenden und erreicht damit eine Steigerung oder Verdichtung auf Seiten des kompromisslosen Fokus auf die Lehrkraft. Eine mögliche Intention kann auf Basis der Interpretation der bildlichen Ebene nicht festgestellt werden.

BFS3: [17:22-17:51]

Formulierende Interpretation

Fokussierungen im Bereich der Performanz der abbildenden Bildproduzent*innen

Auffälligkeiten in der Kameraführung

Während des gesamten Zeitraumes von 15 Sekunden der Einstellung von K1 ist die Lehrkraft nicht im sichtbaren Bildbereich. Die Tafel ist zentral im Bild. Das Tafelbild ist im oberen Drittel des Bildbereiches zur Gänze abgebildet. Zu sehen sind zwei Spalten mit jeweils 12 Zeilen. Aufgeteilt in eine Zeile Überschrift, eine weitere für den Untertitel dieser und zwei vertikale Spalten mit zugehörigen 7 Zeilen darunter. Das Ende bilden jeweils eine geschwungene Klammer, die auf weitere zwei Zeilen hinweisen. Die Kameraeinstellung bleibt für diesen Zeitraum unverändert. Bei 17:37 folgt ein Schnitt zu K3, die 13 Sekunden fünf aufzeigende Schüler*innen zeigt, die ihre Hände bei 17:50 senken.

Reflektierende Interpretation

Es ist nicht auszuschließen, dass die im Lehrfilm längste Einstellung einer Tafel ohne Lehrkraft aufgrund einer spezifischen Relevanz des Tafelbildes in dieser Situation gewählt wurde. Weshalb die Schüler*innen für das Video untypisch lange die Hand heben, ohne diese nach einigen Sekunden wieder zu senken, ist zu diesem Zeitpunkt nicht festzustellen. K3, K4 und K5 werden ansonsten (Abb. 55) von den abbildenden Bildproduzent*innen eingesetzt, um Wortmeldungen oder Redebeiträgen von Schüler*innen zu folgen.

BFS4: [21:37-22:05]

Formulierende Interpretation

Fokussierungen im Bereich der Performanz der abgebildeten Bildproduzent*innen

Auffälligkeiten im Bewegungsablauf der Lehrperson

Es liegt das Kriterium der Diskontinuität im Bewegungsablauf der Lehrperson in zweierlei Hinsicht vor. Die Lehrkraft wirkt zum Ersten außerordentlich wütend und zornig, zum Zweiten verlässt der Lehrende die bis zu diesem Zeitpunkt im Lehrfilm herkömmliche parallel zu Tafel verlaufende Bewegungsachse. Liegt die ‚Startposition‘ [21:37] des Lehrenden noch im bisher herkömmlichen Bereich der Lehrkraft, so befindet sich diese nach zwei Schritten Richtung Schüler*innen [Abb. 30] an der Tischkante der ersten Reihe der Schultische. Es folgen Positionswechsel zurück an die Tafel [21:51], erneut an die Tischkante der Schüler*innen [22:00] und wieder zurück in den mittleren Lehrkraftbereich [22:05]. Somit deckt sich die Bewegungsachse des Lehrenden mit der Blickachse der Schüler*innen. Die dabei mehrmals

verwendete Geste des erhobenen Zeigefingers weist keine Supination im dritten Freiheitsgrad des Handgelenks auf (Abb. 32). Gleiches gilt für die Geste, in der Zeigefinger und Daumen abgespreizt U-förmig mit erhobenem Arm vor dem Gesicht gehalten werden (Abb. 31).

Reflektierende Interpretation

In den bisher analysierten Sequenzen des Zorns und der Wut der Lehrkraft tritt diese in Bezug auf die Geste des erhobenen Zeigefingers in Kombination mit einer Supination des Handgelenkes auf. In der fokussierten Sequenz BFS4 (Teil der BHS6) ist diese Supination nicht zu identifizieren (Abb. 32). Auch in der zum ersten Mal verwendeten Geste (Abb. 31) fehlt die Supination und weicht einer starken Pronation des Handgelenks. Warum diese Kombinationen in BFS4 im Vergleich zu den ersten 20 Minuten des Lehrfilms abweichen, ist zu diesem Zeitpunkt der Analyse nicht auszumachen.

Die Bewegungsachse steht herkömmlicherweise in diesem Lehrfilm normal zur Blickachse der Schüler*innen. Eine Bewegungsachse zur Tafel⁴⁵ oder in Richtung Schüler*innen findet in den ersten fünf bildlichen Hauptsequenzen ausschließlich marginal statt, um an der Tafel zu schreiben oder die Unterlagen am Lehrer*innentisch einzusehen.

Filmanalytisch sehen Zuseher*innen parallel zur Bildfläche stattfindende Aktionen oder Handlungen in einem eher distanzierten Verhältnis. Die Blickachsen von TV-Zuseher*innen oder Kinobesucher*innen stehen normal zur Bildebene (Hickethier 1996, .) In vorliegendem Fall ist dies ebenso deckungsgleich mit der Blickrichtung der Schüler*innen und der Tafel als Bildebene.

Instinktiv werden diese Bewegungen als wenig emotional wahrgenommen: die Handlung geht an uns vorbei, sie kommt nicht in unsere Nähe, sie tangiert uns nicht direkt. Völlig unterschiedlich werden im Film Handlungen wahrgenommen, in denen sich die Blickachse mit der Handlungsachse deckt. Die Bewegungsrichtung im rechten Winkel zur Bildfläche wird intuitiv aggressiver verstanden. Aus großer Distanz wird plötzlich Nähe hergestellt, der/die Zuseher*in fühlt sich dadurch eher ins Geschehen involviert. (vgl. Hickethier 1996, 64f)

Die parallel zur Blickrichtung der Schüler*innen auftretende Bewegungsachse während des „reinen“ Sprechaktes ist ausnahmslos in der bildlichen Hauptsequenz 6 zu identifizieren. Wie

⁴⁵ Wie bereits in der formulierende Interpretation von BHS1 vermerkt, wird der Schritt zum Schreiben an der Tafel nicht als Änderung der Bewegungsrichtung berücksichtigt

Eingangs beschrieben, stellte BHS6 innerhalb des Lehrfilms nicht nur ein Kapitel, sondern auch den dritten Teil in der praktischen Vermittlung an der Pädagogischen Hochschule Potsdam dar. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese ‚Nähe‘ der Lehrkraft zu den Schüler*innen in Zusammenhang mit dem Titel von BHS6, dem Thema der Aktualität, steht. Es ist zudem nicht auszuschließen, dass damit versucht wurde, der Funktion des Geschichtsunterrichts (erwünschte Emotionen wecken), Genüge zu tun. Möglicher Ansatz: „Kraft und emotionale Wirkung“ von konkreten und lebendigen Beispielen (M. für V. 1966a, 5).

BFS5: [23:48-25:42]

BFUS5a: [23:48-24:23]; BFUS5b: [24:23-25:23]; BFUS5c: [25:23-25:42]

Formulierende Interpretation

Fokussierungen im Bereich der Performanz der abgebildeten Bildproduzent*innen

Auffälligkeiten im Bewegungsablauf der Lehrperson (BFUS5a)

Eingangs [23:48] befindet sich die Lehrkraft bereits an der in BFS4 beschriebenen vorderen Tischkante der ersten Reihe. Nach einem tiefen Atemzug [23:51] und einem kurzen Blick zu Boden [23:54] verändert sich die Körperhaltung des Lehrenden, indem er sich an dieser Position mit beiden Händen auf dem Tisch der Schüler*innen aufstützt. Durch diese – in diesem Lehrfilm – einzigartige Körperhaltung (Abb. 33) nimmt der sichtbare Bereich des Körpers des Protagonisten weniger als 50% der Höhe des Bildes ein. Er befindet sich mit seinem gesamten Oberkörper im Bereich der Schüler*innen (Abb. 16), bis er sich bei 24:05 mit einem Ruck aufrichtet und einige Schritte zurück macht. Bei 24:10 findet eine neuerliche, vor allem im Oberkörper ruckartige, Bewegung in Richtung Schüler*innen statt. Diese wird gefolgt von einem Zeigen auf die Tafel und einer Handbewegung, welche dreimal mit offener Hand vertikal von ca. Kopfhöhe bis zur Taille ausgeführt wird (Abb. 34; Abb. 35). Die Lehrkraft befindet sich während BFS5a beim Aufstützen am unteren Bildrand mittig und danach aufrecht am rechten Bildrand.

Auffälligkeiten im Bewegungsablauf der Lehrperson (BFUS5c)

Beim Verändern der Position im Klassenraum ist zu beobachten, dass die in BFS4 geänderte Bewegungsrichtung von der Lehrkraft wiederholt vorgenommen wird. Die Handlungsachse

verläuft auch hier deckungsgleich zur Blickrichtung der Zuseher*innen beziehungsweise der Schüler*innen. Die Signifikanzpunkte der Positionswechsel innerhalb der 20-sekündigen Fokussierungsuntersequenz BFS5c können dabei wie folgt gesetzt werden: Tafel: Abb. 36 - BHS6.3 [25:24] – Tischkante: Abb. 37 - BHS6.3 [25:27] – Tafel: Abb. 38 - BHS6.3 [25:31] – Tischkante: Abb. 39 - BHS6.3 [25:37] – Tafel: Abb. 40 - BHS6.3 [25:40] – Schnitt am Weg zur Tischkante: Abb. 41 - BHS6.3 [25:42].

Die Kamera führt zwar zwei die Lehrkraft verfolgende Schwenks [25:31; 25:39] aus, hängt aber bei beiden Positionswechseln der Lehrkraft um über eine Sekunde nach.

Die letzte Geste (Abb. 41) der Lehrkraft im Lehrfilm *2 Deutschlands* ist die bereits in der bildlichen Fokussierungssequenz 1 beschriebene Geste des Rauszeigens, ohne der gezeigten Richtung mit dem Blick zu folgen.

Fokussierungen im Bereich der Performanz der abbildenden Bildproduzent*innen

Auffälligkeiten in Montage und Schnitt BFUS5b

Es ist via K2 die ersten 17 Sekunden eine Schülerin in der ersten Reihe klar zu erkennen, die vorher ihre Hand hebt und dann bis 24:40 spricht. Auffällig an der Szene ist, dass in den weiteren 43 Sekunden zwar vereinzelt Schüler*innen die Hand heben und senken, allerdings keine Wortmeldung zu erkennen ist.

Reflektierende Interpretation

Der Beginn der Fokussierungsuntersequenz BFUS5a, mit dem zu Boden Blicken der Lehrkraft und seinem beidarmigen Aufstützen auf dem Tisch der Schüler*innen, bietet Hinweise darauf, dass der Lehrende starke emotionale Bindung an das Gesagte hegt. Ein etwas gesenktes Haupt und gesenkte Augenbrauen sowie tiefes Einatmen hinterlassen den Eindruck einer gewissen Traurigkeit und Betrübtheit⁴⁶. Betreffend der speziellen Bildkomposition der nur noch am unteren Bildrand aufstützenden Lehrkraft (Abb. 33) wird auf die technischen Voraussetzungen der Kameramöglichkeiten verwiesen. Der Analyse in Kap. 2.1.3 folgend war die technische Möglichkeit eines vertikalen Schwenks bei K1 nicht gegeben. Im Kontext 'voreingestellte Kameras' verlässt damit der Lehrende den vorab besprochenen Ablauf des

⁴⁶ Entspricht dem Begriff der *sadness* im englischen Original (Ekman und Friesen 1969). Frei übersetzt von HG.

Lehrfilms. Einen weiteren Anhaltspunkt für diese Vermutung bildet die Vernachlässigung der im restlichen Lehrfilm eingehaltenen Kraftlinie des Goldenen Schnitts (Abb. 33).

Die Ursache der überdurchschnittlichen Länge (Abb. 55) der Schüler*inneneinstellung BFUSb von K2 kann aus dem bildlichen Kontext nicht erschlossen werden. Die durchschnittliche Länge der im gesamten Lehrfilm gezeigten 16 Schüler*innensequenzen beträgt 21 Sekunden. Mit einer Länge von 61 Sekunden ist BFUS5b nicht nur über dreimal länger, sondern auch die längste Schüler*innensequenz des gesamten Videodokuments.

Beim Abstützen des Lehrenden am Schüler*innentisch der ersten Reihe (Abb. 33) tritt zwar formell kein Wechsel der Kameraeinstellung⁴⁷ ein, dennoch bleibt die Wirkung des Naheverhältnisses zur Lehrkraft beim Abstützen auf der ersten Tischreihe der Schüler*innen bestehen.

Wie bereits in BFS1 beschrieben, wird die Geste des Rauszeigens ohne darauffolgenden Blick in gezeigte Richtung als ein Verweis auf „Fernes“, „Fremdes“ oder „Anderes“ interpretiert.

BFS6: Der Spezialfall Kamera 6

BFUS6a: [10:28-10:34]; BFUS6b: [13:30-13:44]; BFUS6c: [13:55-14:19]; BFUS6d: [19:53-20:06]; BFUS6d: [23:14-23:25]

Formulierende Interpretation⁴⁸

Fokussierungen im Bereich der Performanz der abbildenden Bildproduzent*innen

Auffälligkeiten in Montage und Schnitt

Die im Lehrfilm einzige mobile Kamera 6 findet während der gesamten Aufnahme fünf Mal Verwendung (Abb. 55). Die Einstellungsgröße wird auch bei verschiedenen Ausrichtungen der Kamera nicht verändert (Abb. 42; Abb. 43; Abb. 44; Abb. 45; Abb. 46). Das Fokussierungskriterium der Diskontinuität ist dahingehend erfüllt, dass nur zwei dieser Einstellungen nach dem Goldenen Schnitt ausgerichtet wurden.

⁴⁷ Während sich die Lehrkraft abstützt und in Richtung Schüler*innen beugt, ist von dieser lediglich der Torso zu sehen. Somit würde die *Amerikanische* (Medium Shot) in eine *Nahe* (Medium Close Up) wechseln. In vorliegendem Lehrvideo wird allerdings angenommen, dass die Intention der abbildenden Bildproduzent*innen eine Amerikanische Einstellung war, die versehentlich von der Lehrkraft kurzfristig in eine Nahe übergang.

⁴⁸ Aufgrund besserer Lesbarkeit und dem Rahmen vorliegender Arbeit wird auf die detaillierte formulierende Interpretation der gesamten K6 Sequenzen weitestgehend verzichtet.

Reflektierende Interpretation

Technisch wäre die Ausrichtung von K6 – im Gegensatz zu K1-5 – möglich. Beide nach dem Goldenen Schnitt ausgerichteten Sequenzen [1330; 1356] befinden sich im *Kapitel 4: Erarbeitung der Ebene B (erörterndes Unterrichtsgespräch)* des Lehrfilms. Diese sind auch die einzigen K6 Sequenzen, die lediglich 11 Sekunden voneinander getrennt montiert wurden. Eine Intention der abbildenden Bildproduzent*innen, durch Einstellung, Schnitt und Montage der Titulierung eines *erörternden Unterrichtsgesprächs* nachzukommen, kann nicht ausgeschlossen werden.

2.3. Interpretation in der Dimension von Text und Ton

Im Gegensatz zu Fotogrammen auf der bildlichen Ebene des audiovisuellen Dokuments kann Ton nicht derartig fragmentiert dargestellt werden. „Weniger geläufig, aber aus systematischen Gründen zu erwähnen“ beschreibt Jörg Dinkelacker (2016, 64) die grafische Darstellung von auf der Tonspur Hörbarem via musikalischer Notation. Vorliegende Arbeit vertritt die These, dass grafisches Festhalten von tonalen Parametern nicht ausschließlich in Notenschrift erfolgen muss. Folgend wird versucht, eine formulierende Interpretation der bildlich gewählten Sequenzen anhand der visuellen Darstellung der Tonspur (Waveform) zu erarbeiten. Die textlich narrative Dimension findet nach einer paraphrasierenden Interpretation und deren Abgleichung mit der Tonspur vor allem in der reflektierenden Gesamtinterpretation Eingang.

Im Sinne eines Überblicks über den gesamten Datenkorpus (vgl. Knoblauch et al. 2012, 14) wird die gesamte Tonspur betrachtet. Ausgangspunkt der Interpretation der Tondimension bietet die Visualisierung der Tonspur mit grafischen Markierungen der Einblendungen und Sprecherwechsel. Eine vollständige Darstellung und Analyse der Waveform des gesamten Videodokuments ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Die gesamte Tonspur kann unter Anwendung der Software Adobe Premiere Elements (Version 11.0) oder F4transkript (Version 7.0.6 Edu) mit Importieren der Videodatei⁴⁹eingesehen werden. Eine Untersuchung der

⁴⁹ DOI: [10.7477/4:2:100](https://doi.org/10.7477/4:2:100)

gesamten Waveform analog zu den Analyseschritten der Bilddimension könnte Gegenstand zukünftiger Forschungsvorhaben sein.

2.3.1. Formulierende Interpretation tonaler Arrangements im Gesamtkontext

Methodische Vorbemerkung

In einem ersten Schritt wird die gesamte Tonspur ohne die auditive Wiedergabe des Lehrvideos betrachtet. Tonsorten werden basal in Sprache, Geräusche und Musik unterschieden (Borstnar et al. 2008, 1338ff). Aufgrund des Kontextwissens über audiovisuelle Aufzeichnungen von Unterricht in der DDR wird bei diesem Analyseschritt angenommen⁵⁰, dass bei der Gattung des vorliegenden Lehrfilms keine Musik im Lehrfilm eingesetzt wurde. Vorherrschende Art von Ton ist hierbei Sprache, Geräusche sind von marginaler Bedeutung. In Bezugnahme auf Einblendungen und Sprecher*innenwechsel können damit bereits Aussagen über den Gesamtkontext getätigt werden. Aufgrund des Umfangs der vorliegender Arbeit findet der zweiten Schritt der Analyse, die Untersuchung der Waveform mit Hören der akustischen Signale, gleichzeitig Eingang in die Interpretation. Dabei wird die visuelle Darstellung der Tonspur synchron mit dem Hören der Ton-Ebene betrachtet. Die thematische Verortung und der narrative Gehalt der Sprache werden dabei bestmöglich ‚ausgeklammert‘.

Die Skala der fünf verwendeten Kategorien von Lautstärke gliedert sich in 1. *Sehr leise*, 2. *Leise*, 3. *Durchschnittlich*, 4. *Laut* und 5. *Sehr laut*. Es kann zwar „laut“ von „sehr laut“ in der Waveform nicht eindeutig unterschieden werden, die Unterscheidung von „durchschnittlich“, „leise“ und „sehr leise“ ist allerdings grafisch exakt zu bestimmen⁵¹. Die durchschnittliche Lautstärke der Wortmeldungen von Schüler*innen kann generell im Vergleich zur Lehrkraft als *leise* (bis durchschnittlich) innerhalb des gesamten audiovisuellen Dokuments bestimmt werden.

Da aus Raumgründen in vorliegender Arbeit nicht der gesamte Umfang der Waveforms dargestellt werden kann, wird folgend zur Veranschaulichung lediglich exemplarisch die

⁵⁰ Vgl. Heun (2013) und Mirschel (2013)

⁵¹ Zur Bestimmung von *sehr leise*, *leise*, *durchschnittlich*, *laut*, *sehr laut* wird in vorliegender Arbeit auf die visuelle Darstellung der Tonspur in der Software Adobe Premiere Elements (Version 11.0) verwiesen. In Bezug auf die 5 Stufige Kategorisierung der Lautstärke die den Bereich „sehr laut“ nicht darstellen kann, wird die Tonspur geviertelt und dabei in der Darstellung der Software in *sehr leise*, *leise*, *durchschnittlich* und *laut/sehr laut* geteilt. Die Unterscheidung zwischen *laut* und *sehr laut* wird dabei nach Hören der akustischen Signale der Sprache im Lehrfilm von der Forscher*in vorgenommen.

Sequenz [10:19-11:02] einer formulierenden Interpretation mit zugehöriger Waveform dargestellt. Wie beschrieben wird dabei für die Abbildung in vorliegender Arbeit die simplifizierte Darstellung der Waveform⁵² gewählt.

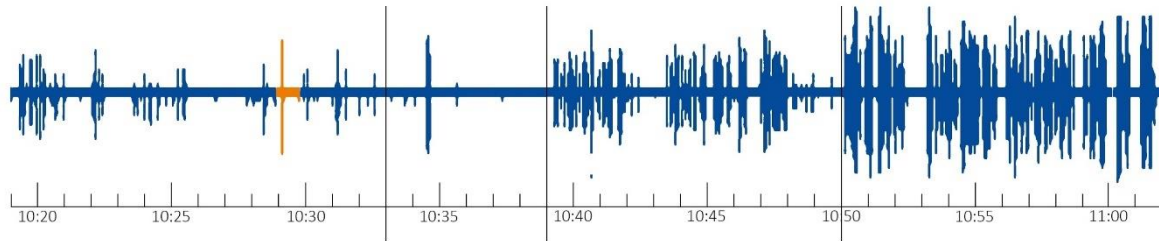


Abb. 6 - Exemplarische Waveform [10:19-11:02]

Beispiel: Formulierende Interpretation einer Waveform [10:19-11:02]

1. In der Analyse der Waveform ohne Hören des Tons der Aufnahme ist zu identifizieren, dass, die Lautstärke der Lehrkraft von 10:19 bis zum Redebeitrag der Schüler*in [10:29] von leise auf sehr leise abfällt und er nach der 1-sekündigen Wortmeldung für 4 Sekunden spricht, bevor er aufhört zu sprechen. Aufgrund der Diskontinuität wird vermutet, dass es sich bei dem Balken bei 10:35 um ein Geräusch handelt. Zwischen 10:39 und 10:50 spricht die Lehrkraft in durchschnittlicher Lautstärke und wechselt in der Sequenz [10:50-11:02] zu einer lauten Lautstärke.
2. Nach synchronem Hören der Tonspur wird präzisiert: Die Lehrkraft spricht lediglich bis 10:33. Aufgezeichnete Signale zwischen 10:33 und 10:39 sind das Aufsetzen der Kreide auf der Tafel und ein einsilbiges Wort bei 10:35.

Ad Bildliche Hauptsequenz 1 (BHS1): 00:29-02:29

Titel: „Schaffung des Ausgangsniveaus – Problemstellung“

Im ersten Kapitel des Lehrfilms weist die bildliche Darstellung der Tonspur prinzipiell keine Auffälligkeiten in Änderung der Lautstärke, Dichte des Redeflusses oder andere Diskontinuitäten auf. Die stockende Taktung einzelner Wörter zwischen 01:43 und 02:18 ist mit Hören der Aufnahme als Sprechen während des Schreibens an der Tafel (Aufsetzen der

⁵² Auflösung und die Restriktion des fehlenden Zooms machen die Darstellung der mit Adobe Premiere Elements erzeugten Waveform in vorliegender Arbeit nicht möglich.

Kreide als Geräusch identifizierbar) zu erkennen. Da kein Redebeitrag von Schüler*innen erfolgt, betragen die 120 Sek. Monolog der Lehrkraft 100% der Redezeit⁵³.

Ad Bildliche Hauptsequenz 2 (BHS2): 02:34-08:49

Titel: „Arbeit an der Problemstellung“

Nach Vergleich der Sequenzen mit verringerter Lautstärke und Sequenzen des Schreibens an der Tafel⁵⁴, konnten auch in BHS2 über weite Strecken keine Auffälligkeiten in der Waveform identifiziert werden. Durch vereinzelte „sehr laute“⁵⁵ Worte kann die einleitende Vermutung, dass ab einer gewissen Lautstärke des Protagonisten die Ausgabelautstärke des Videodokuments nicht mehr zunimmt, bestätigt werden.

Es kann zwar „laut“ von „sehr laut“ in der Waveform nicht eindeutig unterschieden werden, die Unterscheidung von „durchschnittlich“, „leise“ und „sehr leise“ ist allerdings grafisch exakt zu bestimmen. So sind kurzfristige Verringerungen der Lautstärke (leise), unmittelbar vor der Wortmeldung von Schüler*innen zu identifizieren. Die leichte Verringerung der Lautstärke bestärkt auch die Vermutung, dass Deckenmikrofone verwendet wurden. Redebeiträge von Schüler*innen sind in der Lautstärke des audiovisuellen Dokuments leiser als die des Lehrenden. So kann die durchschnittliche Lautstärke der Wortmeldungen von Schüler*innen als *leise* (bis durchschnittlich) innerhalb des Dokumentes bestimmt werden.

Die Proportionale Aufteilung von Redezeiten der Lehrkraft (364 Sek.) im Vergleich zu Wortmeldungen der Schüler*innen (11 Sek.) beträgt 97% zu 3%.

Ad Bildliche Hauptsequenz 3 (BHS3): 09:06-12:19

Titel: „Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozess, Reaktivierung der Ebene A (wiederholendes Unterrichtsgespräch)“

Die Waveform in BHS3 erfüllt bis 10:19 kein Kriterium einer Auffälligkeit. Wie auch in BHS2 fällt die Lautstärke vor Sprecher*innenwechsel ab. Die Stimme zu senken nimmt je nach Sequenz 2 bis 5 Sekunden in Anspruch und zieht nach einer durchschnittlichen eine leise

⁵³ Diagramm der proportionalen Verteilung von Redezeiten: Abb. 7 - Prozentuales Verhältnis Lehrkraft/Schüler*innen (Bild und Ton)

⁵⁴ Die leichte Verringerung des Lautstärkepegels oder der Taktung von Wörtern aufgrund des Schreibens an der Tafel werden fortan nicht mehr als Auffälligkeiten in der Tonspur berücksichtigt.

⁵⁵ Als *sehr laut* wird in vorliegender Arbeit das hörbare übersteuern während einer Wortmeldung gewertet.

Endlautstärke nach sich⁵⁶. Zwischen 10:19 und 10:39 lassen sich aufgrund der Waveform drei Diskontinuitäten identifizieren. Zum Ersten nimmt das Absenken der Stimme vor dem Redebeitrag der Schüler*in 10 Sekunden in Anspruch, zum Zweiten wird die Stimme nach der Wortmeldung für 20 Sekunden nicht mehr auf durchschnittliche Lautstärke erhöht und zum Dritten sinkt die Lautstärke in der Sequenz auf sehr leise. Es folgt eine Redesequenz, die von durchschnittlicher Lautstärke zu bezeichnen ist. Es folgen eine laute bis sehr laute Sequenz [11:52-12:07] und eine leise Sequenz [12:10-12:19] am Ende von BHS3⁵⁷. Die Redezeiten sind 188 Sek. auf Seiten der Lehrkraft (97%) und 5 Sek. auf Seiten der Schüler*innen (3%)

Ad Bildliche Hauptsequenz 4 (BHS4): 12:27-18:31

Titel: „Erarbeitung der Ebene B (erörterndes Unterrichtsgespräch)“

BHS4 bietet in Bezug auf die durchschnittliche Lautstärke eine Unterteilung in 9 Sequenzen⁵⁸:

1. [12:27-12:45] durchschnittlich
2. [12:45-13:57] leise
3. [13:57-15:06] laut/sehr laut⁵⁹
4. [15:06-15:25] leise/sehr leise
5. [15:25-17:18] durchschnittlich
6. [17:18-17:43] laut/sehr laut
7. [17:43-18:08] leise
8. [18:08-18:31] durchschnittlich

Die proportionale Aufteilung der Wortmeldungen ist 82% (300 Sek.) zu 18% (64 Sek.) zu Gunsten des Lehrenden.

⁵⁶ Dieses Absenken der Lautstärke vor Wortmeldungen von Schüler*innen findet während des gesamten Lehrfilms statt. Insofern sich dies auf 2 bis 5 Sek. beschränkt, wird dies folgend in der formulierenden Interpretation ausgespart.

⁵⁷ Zur besseren Verortung in der Waveform, bleiben Sequenzen ohne akustische Signale fortan ausgespart.

⁵⁸ Aufgrund der besseren Lesbarkeit werden fortan bei Sequenzen mit mehr als 4 Wechseln der Lautstärke des Lehrfilms folgende Darstellung gewählt.

⁵⁹ Kurzfristiges Senken der Lautstärke vor Interaktionen mit Schüler*innen finden fortan keine Beachtung bei der Beurteilung durchschnittlicher Lautstärke

Ad Bildliche Hauptsequenz 5 (BHS5): 18:41-20:48

Titel: „Erarbeitung der Ebene C (Teilzusammenfassung im Unterrichtsgespräch)“

Die gesamte BHS5 ist von Sprecher*innenwechseln bestimmt. Die Lehrkraft folgt dabei dem bereits in der tonalen Interpretation von BHS2 und BHS3 beschriebenen Muster der durchgehend durchschnittlichen Lautstärke, die vor Redebeiträgen von Schüler*innen auf eine leise gesenkt wird. Die Wortmeldungen von Schüler*innen erreichen dabei in der Sequenz einen zeitlichen Anteil von 28% (35 Sek.) im Vergleich zu 72% (92 Sek.) der Lehrkraft.

Ad Bildliche Hauptsequenz 6 (BHS6): 20:57-25:42

Titel: „Aktualisierung und Problemlösung“

Die letzte Hauptsequenz entspricht in voller Länge einer Aneinanderreihung von Diskontinuitäten. Die häufigen Wechsel der Lautstärke können wie folgt aufgelistet werden.

1. [20:37-21:37] durchschnittlich
2. [21:37-21:58] sehr laut
3. [21:58-22:16] durchschnittlich
4. [22:16-23:16] sehr leise / leise
5. [23:16-23:34] sehr laut
6. [23:34-23:47] leise
7. [23:47-24:10] sehr leise
8. [24:10-24:52] leise
9. [24:52-25:22] durchschnittlich
10. [25:22-25:43] sehr laut / laut

Das Kriterium der Diskontinuität ist durch die Häufigkeit und dem Ausmaß der Lautstärkewechsel erfüllt. So sind in BHS6 abrupte Wechsel von beispielsweise sehr laut zu leise zu identifizieren. Das Verhältnis der Redebeiträge von der Lehrkraft zu Schüler*innen ist 82% (234 Sek.) zu 18% (51 Sek.) in Favorisierung des Lehrenden.

2.3.2. Transkript

Einblendung: Logo **HiF – Hochschulinternes Fernsehen**

Pädagogische Hochschule – Karl Liebknecht – Potsdam #00:00:16-3#

Einblendung: **Schaffung des Ausgangsniveaus** #00:00:26-0#

Einblendung: **Problemstellung** #00:00:30-3#

Lm: Wir müssen davon ausgehen, dass es also seit 1949 zwei deutsche Staaten gibt, zwei Staaten mit völlig unterschiedlicher Gesellschaftsordnung. Aber es sind eben deutsche Staaten. In beiden Staaten wird Deutsch gesprochen. In beiden Staaten leben Deutsche. Und da tauchen manche Probleme auf, die Ihnen sicherlich nicht ganz unbekannt sind. Und wir wollten uns mit einer, äh, Frage beschäftigen, die in dem Zusammenhang wichtig ist. Es gibt da seit geraumer Zeit eine interessante unterschiedliche Sprachregelung zwischen der DDR und der Bundesrepublik. Wir gebrauchen in der DDR generell den Ausdruck "zwei deutsche Staaten". In der Bundesrepublik ist es üblich, seit geraumer Zeit, dass manche den Ausdruck gebrauchen "zwei Staaten in Deutschland". Und wir wollen im ersten Teil der Stunde die Frage klären, welche der beiden Formulierungen Berechtigung hat, welche der beiden Formulierungen richtig ist, und welche falsch. Der Punkt 1 lautet also, und ich bitte Sie, dass Sie das mitschreiben, ja? Erstens, zwei Staaten in Deutschland, schauen Sie, ich kürze das hier ab, ja? Das ist Ihnen wahrscheinlich geläufig, Deutschland so abzukürzen, ja? Zwei Staaten in Deutschland oder zwei deutsche Staaten? So, und da machen wir ein Fragezeichen! Ich wiederhole, wir wollen also prüfen, welche der beiden Formulierungen richtig ist und welche der beiden Formulierungen falsch liegt. #00:02:29-9#

Einblendung: **Arbeit an der Problemstellung** #00:02:34-7#

Lm: Um diese Frage zu klären, wollen wir als Ausgangspunkt unserer Betrachtungen einfach einmal zwei Personen wählen. Sie wissen, dass es also seit 1949 zwei Staaten gibt. Und an der Spitze dieser beiden Staaten standen auch von Anfang an zwei Präsidenten. Und mit diesen zwei Präsidenten wollen wir uns befassen. Sie können das gleich hinschreiben. Es gibt also zwei Staaten, seit dem Herbst 1949, und also auch zwei Präsidenten. Wollen wir diese beiden Präsidenten einmal gegenüberstellen. Der erste Präsident der Bundesrepublik Deutschland und der erste Präsident der DDR. #00:03:33-8# Nun kennen Sie bestimmt alle, aus dem Geschichtsunterricht, aber wahrscheinlich auch schon aus anderen Quellen, den Namen unseres ersten Präsidenten, dem Präsidenten der DDR. Bitteschön? #00:03:47-1#

Sw: Wilhelm Pieck #00:03:49-0#

Lm: Ja. Wilhelm Pieck. Der erste Präsident unserer Republik. Und Sie wissen die Parteizugehörigkeit, Sozialistische Einheitspartei Deutschlands. #00:04:00-7# Weiß zufällig jemand, wer der erste Bundespräsident war, das heißt der erste Präsident der Bundesrepublik Deutschland? Alfons! #00:04:10-1#

SmA: Adenauer. #00:04:10-2#

Lm: Nein, das ist nicht richtig. Adenauer war der erste Bundeskanzler, ja? Also der Regierungschef. Daneben gibt es ja auch den Präsidenten des Landes. Und das muss man auch nicht wissen, dass, äh, äh, er ist nicht unbedingt der bedeutendste Politiker gewesen. Sein Name, Theodor Heuß. Theodor Heuß. Parteizugehörigkeit von Theodor Heuß war FDP. °Sie wissen ja, dass der augenblickliche Präsident der Bundesrepublik Deutschland ebenfalls FDP Angehöriger ist.° #00:04:46-8# So. Wir haben also zwei Deutsche als Präsidenten. Unseren ersten Präsidenten Wilhelm Pieck und den ersten Bundespräsidenten Theodor Heuß. Und nun wollen wir einmal fragen, wie sich beide Deutsche in einem sehr wichtigen Jahr für die deutsche Geschichte, nämlich im Jahr 1933 verhalten haben. Das können Sie von Heuß nicht wissen, aber das wissen Sie mit hoher Wahrscheinlichkeit von Präsident Wilhelm Pieck. #00:05:18-7# Wie sich Wilhelm Pieck, unser späterer erster Präsident, 1933 verhalten hat, beziehungsweise, wozu er 1933 **gezwungen** war, als in Deutschland die Faschisten die Macht ergriffen. °Das haben sie sicherlich gehört.° Nun, Wilhelm Pieck ist 1933 gezwungen gewesen, sofort in die Illegalität zu gehen. Er wurde von den Faschisten steckbrieflich gesucht, °wie beispielsweise der Vorsitzende der Kommunistischen Partei Deutschlands Ernst Thälmann. Wilhelm Pieck war einer der führenden Vertreter der Kommunistischen Partei Deutschlands und hatte sich deshalb den besonderen Hass der Faschisten zugezogen. Er war also 1933 in der Illegalität. #00:06:00-6# Was verstehen wir unter dem Begriff Illegalität? Bitteschön! #00:06:07-0#

Sw: Er konnte nicht in seiner Heimat bleiben und musste anderswo hingehen. #00:06:09-9#

Lm: Das würde bedeuten, dass er Emigrant ist, dass traf übrigens auch zu. Wilhelm Pieck musste dann emigrieren, musste Deutschland verlassen. Nein, Illegalität heißt natürlich zuerst etwas anderes. Bitteschön? #00:06:19-9#

Sw: Zum Beispiel, dass er nicht offen Arbeiten konnte, sondern nur geheim (unv.) #00:06:24-7#

Lm: Jawoll! °Er musste also praktisch untertauchen. Er musste mit falschen Papieren, mit falschem Namen leben, damit er den Faschisten nicht in die Hände fiel.° #00:06:31-8# So, wir wissen also, dass 1933 der spätere Präsident der Republik von den **Faschisten** verfolgt wurde. Dass er illegal gegen den Faschismus gekämpft hat. #00:06:42-9# Wir wissen aber genau, was Theodor Heuß, der spätere Bundespräsident 1933 gemacht hat. Im Jahre 1933 war **Heuß**, übrigens genauso wie Wilhelm Pieck, Mitglied des **Reichstages**, der obersten

Volksvertretung. Und Sie entsinnen sich, dass 1933 im Reichstag, im März, Hitler ein Gesetz vorgelegt hat. In diesem Gesetz hat er beansprucht, dass er vier Jahre lang, °später wurde das ja noch länger, dreimal vier Jahre°, ohne Einschränkung allein selbstständig regieren darf. Das nannte man das Ermächtigungsgesetz, Sie haben darüber mal in Klasse 9 gehört. Und zu den Abgeordneten, die 1933 für dieses Ermächtigungsgesetz gestimmt haben, also für **Hitler**, dass er uneingeschränkt allein Gesetze erlassen kann, für dieses Gesetz hat damals auch Theodor Heuß gestimmt. Das wissen wir heute ganz genau. Also wir können hinschreiben, 1933 war er für Hitler. #00:07:51-1# Sehen Sie, und nun wird hier etwas sehr Interessantes schon sichtbar. Wir haben es also in beiden Fällen mit Deutschen zu tun. Aber in einer sehr wichtigen entscheidenden Frage, geben sie beide, obwohl sie doch Deutsche sind, höchst unterschiedliche Antworten. In einer wichtigen Frage für die deutsche Nation haben beide Deutsche eine unterschiedliche Haltung, eine unterschiedliche Antwort. Und hier wird etwas sichtbar, was für uns, für unsere Ausgangsfrage nämlich – und auch für unser Stundenthema – von großer Bedeutung ist. Hier wird nämlich sichtbar, dass es in der deutschen Geschichte gewissermaßen zwei Linien gibt. Zwei – ich gebrauche mal das schwere Wort – Traditionslinien, zwei Klassenlinien. #00:08:49-6#

Einblendung: **Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozeß** [sic] #00:09:00-4#

Einblendung: **Reaktivierung der Ebene A (wiederholendes Unterrichtsgespräch)** #00:09:07-0#

Lm: Sie sehen, unsere deutschen Paare werden immer mehr. Ich will vielleicht noch eins bringen. In der Weimarer Republik, die ja aus der Revolution hervorging, gab es ja auch Präsidenten, Reichspräsidenten. Und ab 1925 wurde in diesem Deutschland ein Mann Präsident, der besonders reaktionär war. Der bereits im Kaiserreich Generalfeldmarschall war. Ein Reaktionär von echten Schrot und Korn. #00:09:40-1# Um welchen Präsidenten, zweiten Präsidenten, der Weimarer Republik handelt es sich da? Bitte? Äh, Markus, ja? #00:09:48-1#

SmM: Um Friedrich Ebert. #00:09:49-8#

Lm: Das ist der erste gewesen der – den mein ich jetzt allerdings nicht – Ebert der sozialdemokratische erste Reichspräsident. Ich meine seinen Nachfolger. Bitteschön? #00:09:58-5#

Sw: Hindenburg. #00:09:59-1#

Lm: Das war Hindenburg, ja. #00:10:00-4# Und hier könnten wir gegenüberstellen, den führenden Vertreter der deutschen Arbeiterklasse, dem es vor allem auch zu verdanken ist, dass die Kommunistische Partei Deutschlands sich zu einer wirklich leninistischen

Partei entwickelt hat, der durch Wahlen an der Spitze der Kommunistischen Partei stand, und später dann °von den Faschisten 1944 in Buchenwald ermordet worden ist°. °Das wissen Sie sicherlich alle.° Bitteschön? #00:10:28-9#

Sw: Ernst Thälmann. #00:10:29-8#

Lm: °Ja, Thälmann.° #00:10:32-9# So. Wenn Sie sich also das jetzt mal betrachten, was an der Tafel steht, so verstehen Sie vielleicht jetzt schon, warum ich von zwei Linien in der deutschen Geschichte gesprochen habe. Es stehen sich immer Deutsche gegenüber. #00:11:02-3# Nicht etwa also meinetwegen Deutsche und Franzosen oder Engländer und Deutsche oder Italiener und Deutsche, es stehen sich immer Deutsche gegenüber. Vielleicht können wir noch ein #00:11:04-5# besonders typisches Beispiel dazu bringen. Eins noch. Sie wissen, dass von 1936 bis 39 in Spanien ein Bürgerkrieg tobte. Sie wissen, dass die spanische Republik damals angegriffen worden war von den Faschisten unter Franco. #00:11:20-6# Und Sie wissen, dass der Republik Spanien, damals antifaschistische Freiwillige **aus der ganzen Welt** #00:11:26-3# zu Hilfe eilten, auch **Deutsche**. #00:11:29-3# Wie nannte man beispielsweise #00:11:31-3# diese militärische Einheit, wo vor allem **deutsche** Antifaschisten, mit der Waffe in der Hand, gegen die Faschisten, für die spanische Republik gekämpft haben? Haben Sie alle gehört! Das ist, gibt es auch ein berühmtes Lied davon. Bitteschön? #00:11:42-3#

Sw: Das Thälmann-Bataillon. #00:11:43-4#

Lm: Das Thälmann-Bataillon. #00:11:44-6# Und wer weiß von Ihnen, wie die militärische Einheit hieß, auch aus Deutschen bestehend, #00:11:58-4# die von **Hitler** dem Faschistenhüptling **Franco** zu Hilfe geschickt wurde, denn auf Seite der spanischen Faschisten haben **auch** Deutsche gekämpft? Nun, das ist etwas schwierig, vielleicht haben Sie den Namen noch gar nicht gehört? Man nannte diese Truppe Legion Condor. #00:12:19-5#

Einblendung: **Erarbeitung der Ebene B (erörterndes Unterrichtsgespräch)** #00:12:26-6#

Lm: Nun haben wir hier ganz eindeutig zwei Klassenlinien in der deutschen Geschichte. Ganz eindeutig. Nun wollen wir uns da etwas darüber unterhalten. In beiden Fällen haben wir es also mit Deutsch:land zu tun. #00:12:45-2# Meine Frage an Sie: Wodurch unterscheiden sich diese beiden Linien? Die könnte man ja jetzt vervollständigen, ja. Wir haben uns mit wenigen Namen begnügt. Wodurch unterscheiden sich diese beiden Linien? Die Frage ist schwer, aber ich halte Sie durchaus für sie, äh, zu beantworten. Äh, das ist Inge, ja? #00:13:08-6#

Swl: Also jeder hat für sich, für seinen eigenen Staat ein anderes Ziel, ne andere Gesellschaftsordnung. #00:13:16-5#

Lm: Aha. Wollen wir noch ein bisschen weitergehen. Andere Antworten! Äh, das ist Helene, ja? #00:13:22-6#

SwH: Äh, sie schlagen, äh die beiden unterschiedlichen Gruppen, schlagen ganz verschiedene Wege ein. Das ist der eine Weg führt mehr zum, zur sozialistischen Gesellschaftsordnung, mal weit gesehen, und der andere Weg eben tendiert eben zur imperialistischen Gesellschaftsordnung. #00:13:38-5#

Lm: Aha. Hier waren noch Meldungen. Äh, Sie haben sich auch gemeldet (unv.). #00:13:42-5#

Sm: Naja, das ist schon gesagt worden. #00:13:44-9#

Lm: Und wollen Sie bitte mal Ihre Antwort, die gar nicht mal so schlecht war, wiederholen? Haben Sie noch eine Erinnerung? #00:13:49-2#

SwH: Naja, einmal, also die eine Gruppe schlägt den imperialistischen Weg ein und die andere Gruppe den sozialistischen Weg. #00:13:57-0#

Lm: So, und dann taucht natürlich die Frage auf: Warum haben diese beiden Gruppen so unterschiedliche Ziele? #00:14:02-9# °Das ist natürlich sehr richtig, was Sie da erkannt haben.° Oder man könnte die Frage auch anders formulieren: Welche unterschiedlichen #00:14:12-1# Klassen:kräfte vertreten den **hier** genannten Deu:tschen? **Deutsche sinds alle**, aber sie haben unterschiedliche Ziele, das haben Sie erkannt. Und jetzt taucht die Frage auf, welche unterschiedlichen **Klassenkräfte** vertreten denn diese beiden Gruppen von Deu:tschen? Sie hatten sich, äh, wollten wohl direkt, ja? #00:14:28-2#

Sm: Also, also, unter der BRD, also die Legion Condor, Hindenburg, Moltke, Krupp, Bismarck, ist die Bourgeoisie, also die herrschenden Klasse dieser Zeit, und Liebknecht, Luxemburg, Thälmann vertreten die Arbeiterklasse. #00:14:41-2#

Lm: Also man könnte folgendes sagen. Das ist selbstverständlich auch Deutschland. #00:14:48-6# **Aber das Deutschland welcher Klasse?** #00:14:50-2# Oder das Deutschland welcher **Klassenkräfte?** #00:14:53-9# Das müssen Sie jetzt nachdem, was hier gesagt worden ist, °vielleicht von Ihnen auch°, durchaus noch mehr hier, sagen können! Diese Linie ist also stellvertretend für das Deutschland **welcher Klassen** #00:15:06-2# oder welcher Klassenkräfte? Bitte, Sigrid? #00:15:08-8#

SwS: Der herrschenden Klasse. #00:15:10-0#

Lm: °Werden Sie bitte konkret! #00:15:11-5# Werden Sie bitte konkret!° Äh, Julia! #00:15:13-7#

SwJ: Der Bourgeoisie. #00:15:14-6#

Lm: °Wir sind aber im Zeitalter des Imperialismus, deshalb müssen wir etwas präziser werden, der Monopolbourgeoisie.° #00:15:20-1# Wir wollen das mal so formulieren, wir schreiben hin, ja. #00:15:25-5# Deutschland der Imperialisten und Militaristen. Das ist das Deutschland der Imperialisten und Militaristen. #00:15:39-7# Und wie könnte man jetzt

dieses andere #00:15:48-9# **Deutschland** bezeichnen, das hier gekennzeichnet ist durch die genannten Personen, durch die genannten Deutschen? Wie könnte man dieses andere #00:15:59-6# Deutschland bezeichnen? Bitte? #00:16:02-7#

Sw: Deutschland des ganzen Volk. #00:16:04-7#

Lm: Ja. Ich bin durchaus einverstanden, wenn sie sagt, das Deutschland des ganzen Volkes, dann zählt sie praktisch welche Klassen und Schichten dazu, zu diesem Begriff Volk? #00:16:12-3#. Der ist ja etwas allgemein, aber ich würde ihn hier ohne weiteres gelten lassen. Welche Klassen und #00:16:17-3# Schichten muss man dann dazu zählen? Äh, Franz? #00:16:20-3#

SmF: Ja, die Handwerker und Intelligenz #00:16:22-3#

Lm: Ja. Weiter #00:16:22-6#. Äh, bitteschön? #00:16:25-9#

Sw: Arbeiterklasse und Bauern #00:16:27-8#

Lm: Ja, also mit anderen Worten, tatsächlich die #00:16:29-5# breite Masse des deutschen Volkes, die **nicht** mit welcher kleinen, auch zahlenmäßig, ganz kleinen #00:16:35-0# Klasse gleichzusetzen ist? °Das ist ein großer Unterschied #00:16:40-7#." Die Masse #00:16:42-6# des deutschen Volkes, bestehend aus der Arbeiterklasse #00:16:44-2# , aus dem Kleinbürgertum #00:16:45-5# , aus der Intelligenz #00:16:47-2# , der Bauernschaft #00:16:48-0# und so weiter, diese **Masse** #00:16:49-5# ist **nicht** gleichzusetzen mit welcher auch °zahlenmäßig #00:16:53-3# ganz, ganz kleinen Klasse? Bitteschön?" #00:16:56-8#

Sm: Mit der Monopolbourgeoisie. #00:16:58-1#

Lm: Und deshalb möchte ich diese andere Seite bezeichnen, das Deutschland der fortschrittlichen Kräfte. Das Deutschland der fortschrittlichen Kräfte. So. #00:17:17-5# Und jetzt können wir ohne weiteres eine weitere Frage beantworten: #00:17:22-3# Welches dieser beiden Deutschlands, ich gebrauche bewusst den, die Mehrzahl, ja, welches dieser beiden Deutschlands hat denn **bisher**, wenn wir die Vergangenheit betrachten, **geherrscht**? Hat entschieden, #00:17:37-2# was die Deutschen zu machen haben? Hat **entschieden**, was von deutschem Boden ausgeht? #00:17:43-3# Hat entschieden, was im Namen Deutschlands passiert? Bitte, Gudrun? #00:17:48-0#

SwG: Das Deutschland der Imperialisten und Militaristen. #00:17:51-1#

Lm: Und wie müssten; das wäre also das herrschende Deutschland bisher gewesen. Nun haben wir hier wenig Platz. Ich möchte das mal hier an die, auf die andere Hälfte bringen, ja. Einfach darunter. Wir müssen also hier links dann schreiben: "Das herrschende Deutschland". #00:18:09-2# Und wie müssen wir dann demgegenüber das andere Deutschland bezeichnen hier, das wir als das Deutschland der fortschrittlichen Kräfte bezeichnet haben. Leider ist das so. Wir würden gerne das anders bezeichnen, aber uns nichts anderes übrig. Franz? #00:18:29-3#

SmF: Das unterdrückte. #00:18:32-5#

Lm: °Ja, ich bin einverstanden°. #00:18:32-5#

Einblendung: **Erarbeitung der Ebene C (Teilzusammenfassung im Unterrichtsgespräch)**
#00:18:42-2#

Lm: Und jetzt können wir, ausgehend vom Stundenthema, sehr, sehr schnell, die Bedeutung, und zwar die nationale Bedeutung der Gründung der DDR feststellen. Wir brauchen einfach nur das betrachten, was bisher gesagt worden ist. Bedeutung der Gründung der DDR. Das können wir jetzt ableiten, auch aus dem, was an der Tafel steht. Ohne weiteres möglich. Ja, Renate? #00:19:17-0#

SwR: Ja, Deutschland war mit einem Schlag nicht mehr unterdrückt und konnten endlich sich selbst weiterentwickeln, ihren eigenen Zielen nachgehen. #00:19:24-6#

Lm: Ja, ich würde das etwas ... es ist im Prinzip richtig, ja, ich würde es etwas präziser ausdrücken. Äh, Inge, ja? #00:19:30-1#

SwI: Das unterdrückte Deutschland hat so die Ziele verwirklicht, die sie sich gestellt haben, und das war aber auch gleichzeitig die Niederlage für die BRD. #00:19:38-9#

Lm: Lassen Sie mal den Begriff BRD raus, eine Niederlage ist aber richtig, für wen? #00:19:42-5#

SwI: Für die Imperialisten. #00:19:43-8#

Lm: Für die ... was wollten Sie sagen? Äh, äh, Sigrid? #00:19:48-0#

SwS: Würde ich auch sagen, dass das ein großes Ereignis für die deutsche Arbeiterklasse war. #00:19:52-0#

Lm: Also ... bitteschön! Das ist, Helene? #00:19:54-2#

SwH: Nur durch die Gründung der DDR konnte ja der Fortschritt durchgesetzt werden. #00:19:57-9#

Lm: Ja. Oder wenn wir jetzt von unserem Tafelbild ausgehen. #00:20:12-1# Was ist dem fortschrittlichen Deutschland das erste Mal gelungen? Diesem Deutschland, das wir als das **unterdrückte** Deutschland kennzeichnen mussten, was ist diesem fortschrittlichen Deutschland **offenbar** das erste Mal geglückt? Was grundsätzlich Neues. Bitteschön, Klaus? #00:20:17-2#

SmK: Na, dass es nicht mehr unterdrückt ist, sondern frei ist. #00:20:19-5#

Lm: Frei ist. #00:20:25-0# Und jetzt noch einen Schritt weiter gehen! Und worüber jetzt **erstmalig** selbst verfügt? Das ist etwas **ganz Neues** in der deutschen Geschichte. Bitte? #00:20:26-8#

Sm: Über Produktionsmittel. #00:20:28-6#

Lm: Und wenn wir von der Frage der Politik ausgehen? °Ist natürlich richtig, ja.° Bitteschön? #00:20:33-3#

Sw: Sie haben ihre eigene Politik, sie können ihre Ziele verwirklichen. #00:20:36-1#

Lm: Und warum können sie ihre Ziele verwirklichen? Man kann ja die schönsten Ziele haben und trotzdem nicht verwirklichen. #00:20:41-2#

Sw: Na, weil sie jetzt selbstständig sind, weil sie- #00:20:44-6#

Lm: Ich bin einverstanden. Bewusst möchte ich noch ein Stückchen weiter gehen. Bitte! #00:20:47-4#

Sm: Weil sie die Macht haben. #00:20:48-4#

Lm: Ja. #00:20:49-2#

Einblendung: **Aktualisierung und Problemlösung** #00:20:57-8#

Lm: Und deshalb sprechen wir, ich möchte das bewusst so an die Tafel bringen, von einem Wendepunkt in der deutschen Geschichte. Das ist ein Wendepunkt in der deutschen Geschichte. #00:21:24-4# So, deshalb verstehen Sie jetzt vielleicht auch, warum wir, nicht wie manche annehmen, etwas gegen den Ausdruck Deutschland haben. Ich weiß, dass es auch junge Leute gibt, die in dieser Frage Unklarheiten haben. Die nicht begreifen, kann man überhaupt noch Deutschland sagen. #00:21:37-3# So, **natürlich kann man Deutschland sagen!** Man muss **immer hinzusetzen, wessen** Deutschland! Und vielleicht begreifen Sie jetzt auch warum **heute noch**, obwohl es zwei deutsche Staaten gibt, das Parteiorgan der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands heißt: **Neues** Deutschland! Das ist nämlich ein großer Unterschied. Es geht um das **Neue** Deutschland. #00:21:57-9# Und jetzt können wir unsere Frage, unsere Problemfrage vom Beginn, beantworten. Welche dieser #00:22:04-5# beiden Formulierungen ist nun, wenn man die Geschichte unseres Volkes betrachtet, die deutsche Geschichte betrachtet, welche der beiden Formulierungen ist offenbar falsch #00:22:16-2# und einfach nicht aufrecht zu erhalten? Ja, irgendjemanden tue ich immer unrecht hier, wenn ich nicht alle drannehme. Sigrid bitte, ja? #00:22:25-5#

SwS: Also der von "zwei Staaten in Deutschland". #00:22:28-0#

Lm: Ja, denn? #00:22:29-4#

SwS: Weil, wie Sie schon gesagt haben, sind es nicht zwei Staaten in einem Deutschland, sondern eben zwei unterschiedliche deutsche Staaten. #00:22:36-7#

Lm: Bitteschön? Das ist richtig. #00:22:38-1#

Sw: Ich würde auch Sigrids Meinung zustimmen, denn es sind ja zwei völlig unterschiedliche deutsche Staaten, und wenn wir zwei Staaten in Deutschland haben, sie können beide den gleichen Charakter haben, aber trotzdem zwei Staaten sein. #00:22:49-4#

Lm: °Ja.° #00:22:55-6# Der Begriff Deutschland, der also hier aufrechterhalten wird, soll worüber hinwegtäuschen? °Hier merken Sie ganz eindeutig die Absicht unserer Feinde. Bitte?° #00:23:00-5#

Sw: Dass es ein ganzes Deutschland gibt. #00:23:02-4#

Lm: Ja, da sicherlich ist ihr Wunsch dabei, sie möchten wieder ein ganz imperialistisches Deutschland haben, das ist ganz klar. Nein, ich meine jetzt etwas anderes, bitte? #00:23:08-9#

Sw: Es soll darüber hinwegtäuschen, äh, -täuschen, dass es in Deutschland eben auch einen Staat gibt, der, wo der Fortschritt gesiegt hat. #00:23:16-1#

Lm: °Ja.° #00:23:17-9# Und dass es auch früher, als es tatsächlich ein einheitliches **Deutschland** gab, der Begriff **Deutsch** nie irgendwie im gleichen Sinne gebraucht werden konnte. Dass wir eben diese Deutschen hatten und diese Deutschen und dass es immer eine Frage der **Klassenzugehörigkeit** war; auf welche Seite man sich stellte und zu welchem Deutschland man gehörte. #00:23:39-9#

Noch eine letzte Frage dazu. Es gibt noch ein anderes Argument, dass heute, häufig vom Westen herkommt. °Dieses Argument #00:23:48-0# wird immer dann hochgebracht, #00:23:50-6# wenn wir gezwungen sind an unserer Staatsgrenze #00:23:55-3# von der Waffe Gebrauch zu machen.° Da heißt es dann immer vom Westen: "Das ist aber gar nicht schön. Deutsche schießen nicht auf Deutsche!" °Wie finden Sie dieses Argument?° "Deutsche schießen nicht #00:24:04-8# auf Deutsche! Gehört sich nicht! Alles Landsleute!" °Wie finden Sie das Argument?° #00:24:10-7# Sie brauchen bloß an die Tafel zu gucken. Allein von der Tafel her, können Sie dieses Argument des Westens "Deutsche schießen nicht auf Deutsche!" #00:24:21-0# eindeutig widerlegen, ganz eindeutig! Bitte? #00:24:25-9#

Sw: Ich würde sagen, auf einmal fällt es ihnen ein, dass wir alle Deutsche sind, aber als der Krupp zum Beispiel an seinem, an seinem Gewinn, also an seinem Profit gedacht hat, da hat er auch nicht irgendwie daran gedacht, dass er vielleicht auf Deutsche schießen würde. #00:24:39-3#

Lm: Das ist richtig. Ich werde noch ein weiteres Argument bringen. Es ist ein durchaus verlogenes Argument vom Westen. Durchaus. Bitte? #00:24:46-3#

Sw: Es ist ja eigentlich für uns egal, ob es nur Deutsche sind oder sonst was für Leute, denn die provozieren ja unsere (unv.) #00:24:52-3#

Lm: Einverstanden, #00:25:01-9# aber gehen wir mal bewusst in die Geschichte zurück. Bewusst in die Geschichte. Deutsche schießen nicht auf Deutsche! Was war sein Schicksal? Schicksal von Karl Liebknecht? °Na, das wissen Sie sicherlich alle.° Bitteschön! #00:25:06-6#

Sm: Der wurde ebenfalls erschossen. #00:25:08-4#

Lm: Von Deutschen. Was ist das Schicksal von Luxemburg gewesen? Hm? #00:25:13-6#

Sw: Umgebracht von Deutschen. #00:25:14-6#

Lm: Was ist das Schicksal von Thälmann gewesen? #00:25:19-2#

Sw: Der wurde auch erschossen. #00:25:20-5#

Lm: In Buchenwald von Deutschen. #00:25:22-1# Merken Sie, wie verlogen dieses Argument ist? Deutsche haben immer schon auf Deutsche geschossen! Und zwar dieses Deutschland hat immer schon auf dieses Deutschland geschossen! Und **heute** ist die Geschichte etwas **anders**. Heute verfügt auch dieses Deutschland über Waffen und kann zurückschießen und das gefällt ihnen nicht. #00:25:43-1#

Ende Lehrfilm 2 *Deutschlands*

2.3.3. Thematische Gliederung des Textes

Einteilung in Oberthemen (OT) und zugehörige Unterthemen (UT)

OT1: 00:00-02:29 *Schaffung des Ausgangsniveaus – Problemstellung*

Thema OT1: „Zwei deutsche Staaten“ oder „zwei Staaten in Deutschland“, welche der beiden Formulierungen ist berechtigt?

OT2: 02:29-08:49 *Arbeit an der Problemstellung*

UT2.1: 02:34-03:33 Einleitung: Die Präsidenten der beiden Staaten

UT2.2: 03:33-04:00 Einführung Wilhelm Pieck

UT2.3: 04:00-04:47 Einführung Theodor Heuß

UT2.4: 04:47-06:43 Biografie Wilhelm Pieck

UT2.5: 06:43-07:51 Biografie Theodor Heuß

UT2.6: 07:51-08:49 Gegenüberstellung Pieck/Heuß

OT3: 08:49-12:19 Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozeß [sic]

Reaktivierung der Ebene A (wiederholendes Unterrichtsgespräch)

UT3.1: 09:07-10:00 Hindenburg

UT3.2: 10:00-10:33 Thälmann

UT3.3: 10:33-11:02 Gegenüberstellung von zwei Linien in der deutschen Geschichte

UT3.4: 11:02-11:45 Spanischer Bürgerkrieg – Thälmann-Bataillon

UT3.5: 11:45-12:20 Spanischer Bürgerkrieg – Legion Condor

OT4: 12:19-18:32 Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozeß [sic]

Reaktivierung der Ebene B (erörterndes Unterrichtsgespräch)

UT4.1: 12:27-13:57 Klassenlinien in der deutschen Geschichte – Wodurch unterscheiden sich diese beiden Linien?

UT4.2: 13:57-14:49 Warum haben diese beiden Gruppen so unterschiedliche Ziele?

UT4.3: 14:49-15:40 Das Deutschland der Imperialisten und Militaristen

UT4.4: 15:40-17:18 Das Deutschland der fortschrittlichen Kräfte (16:50-16:58 kurzer Einwurf zur Monopolbourgeoisie)

UT4.5: 17:18-18:09 Historischer Diskurs: Das herrschende Deutschland

UT4.6: 18:09-18:32 Historischer Diskurs: Das unterdrückte Deutschland

OT5: 18:32-20:49 Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozeß [sic]

Reaktivierung der Ebene C (Teilzusammenfassung im Unterrichtsgespräch)

Thema OT5: Die nationale Bedeutung der Gründung der DDR

OT6: 20:49-25:43 Aktualisierung und Problemlösung

UT6.1: 20:58-21:15 Ein Wendepunkt in der deutschen Geschichte

UT6.2: 21:15-23:40 Aktuelles Thema: Jugendliche, die Unklarheiten darüber haben, ob man noch Deutschland zur DDR sagen dürfe?

UT6.3: 23:40-25:43 Aktuelles Thema: Gebrauch von Waffen an der Staatsgrenze. Argument des Westens: „Deutsche schießen nicht auf Deutsche! Gehört sich nicht! Alles Landsleute!“

2.3.4. Paraphrasierung des Textes

Aufgrund des narrativen Aufbaus des Lehrfilms sind thematisch vier Hauptkategorien zu identifizieren:

- Allgemeine und vergleichende Themen
- Deutsche Demokratische Republik (DDR)
- Bundesrepublik Deutschland (BRD)
- Aktuelle (1979) Themenbereiche

OT1: 00:00-02:29 *Schaffung des Ausgangsniveaus – Problemstellung*

Thema OT1: „Zwei deutsche Staaten“ oder „zwei Staaten in Deutschland“, welche der beiden Formulierungen ist berechtigt?

Kategorie: Allgemeine und vergleichende Themen

Die Lehrperson eröffnet den Unterricht mit einer Erläuterung zu der – offensichtlich problematischen – Differenz, dass in der BRD und der DDR einerseits stark divergierende Gesellschaftsordnungen vorherrschen, beide Länder jedoch deutsche Staaten sind. Vor diesem Kontext erläutert er zwei unterschiedliche Bezeichnungen für beide Länder („zwei deutsche Staaten“ als Formulierung der DDR, „zwei Staaten in Deutschland“ als Formulierung der BRD), wobei der Ausdruck der DDR generell verwendet würde, hingegen der Ausdruck der BRD nur von manchen und das erst seit geraumer Zeit. Vor dem Hintergrund dieser Erläuterungen erklärt er das Vorhaben für den ersten Teil der Unterrichtsstunde: Die Klärung der Frage nach der Berechtigung der Formulierung, wobei er Berechtigung als richtig in Opposition zu falsch definiert.

OT2: 02:29-08:49 *Arbeit an der Problemstellung*

UT2.1: 02:34-03:33 Einleitung: Die Präsidenten der beiden Staaten

Kategorie: Allgemeine und vergleichende Themen

Die Lehrperson erläutert, dass als Ausgangspunkt für die Durchführung des Vorhabens eine Gegenüberstellung der Präsidenten von DDR und BRD erfolgen müsse.

UT2.2: 03:33-04:00 Einführung Wilhelm Pieck

Kategorie: Deutsche Demokratische Republik (DDR)

Er äußert seine Annahme, dass der Name des ersten Präsidenten der DDR bekannt sei, woraufhin eine Schülerin diesen Namen nennt. Er bestätigt diesen und äußert wiederum seine Annahme, dass den Schülern auch die Parteizugehörigkeit des Präsidenten der DDR bekannt sei.

UT2.3: 04:00-04:47 Einführung Theodor Heuß

Kategorie: Bundesrepublik Deutschland (BRD)

Dann fragt er, ob jemand zufälligerweise auch den ersten Präsidenten der BRD kenne, worauf sich wiederum ein Schüler meldet, jedoch den falschen Namen (Adenauer) nennt. Der Lehrer korrigiert den Schüler und erläutert die richtige Zuordnung Adenauers (Regierungschef), neben dem es den vorher erfragten Präsidenten gebe, wobei er darauf hinweist, dass diese Information nicht gewusst werden muss. Dies begründet er mit der minderwertigen Bedeutung des Präsidenten und nennt dann dessen Namen (zweimal), sowie dessen Parteizugehörigkeit, um dann darauf hinzuweisen, dass der derzeitige [1979, Anm. HG] amtierende Präsident der BRD die gleiche Parteizugehörigkeit aufweise.

UT2.4: 04:47-06:43 Biografie Wilhelm Pieck

Kategorie: Deutsche Demokratische Republik (DDR)

In weiterer Folge nimmt er dann mit der Feststellung, dass zwei Deutsche als Präsidenten zu betrachten sind, das ursprüngliche Thema wieder auf, nennt ihre beiden Namen und erläutert, dass die Frage gestellt werden müsse, wie diese sich im Jahr 1933 verhalten hätten, wobei er die Bedeutung dieses Jahres für die deutsche Geschichte betont. Dann expliziert er die Annahme, dass die Schüler*innen über diese Information in Bezug auf den Präsidenten der DDR, jedoch nicht in Bezug auf den Präsidenten der BRD verfügen würden, und führt seine Überzeugung aus, dass die Schüler*innen bereits von dem Verhalten, aber auch von dem Zwang, unter dem der Präsident der DDR gestanden wäre, gehört hätten. Auf diesen Aspekt (den des Zwanges) geht dann die Lehrkraft in weiterer Folge ein: Der Zwang der Illegalität, der durch den Hass der Faschisten verursacht worden sei, wobei dieser insbesondere auf die führende Position des Präsidenten der DDR in der kommunistischen Partei Deutschlands

zurückzuführen wäre. An dieser Stelle richtet er sein Augenmerk mit der Frage nach der Bedeutung des Begriffs der Illegalität auf die Schüler. Eine Schülerin antwortet mit der Erläuterung von Emigration, was die Lehrkraft korrigiert, jedoch anmerkt, dass diese Information sehr wohl auch zutreffe. Dann wiederholt er seine Frage nach der Bedeutung des Begriffs der Illegalität. Eine weitere Schülerin antwortet mit einer Ausführung zum Zwang der Arbeit im Geheimen, was der Lehrer bestätigt und weiter ausführt. Dabei erläutert er die Verfolgung des Präsidenten aufgrund seines illegalen Kampfes gegen den Faschismus.

UT2.5: 06:43-07:51 Biografie Theodor Heuß

Kategorie: Bundesrepublik Deutschland (BRD)

In weiterer Folge schwenkt er dann zu dem Präsidenten der BRD über, indem er betont, dass genau gewusst wurde, was dieser im Jahr 1933 gemacht habe: Als Mitglied des Reichstages – hier wirft er ein, dass Pieck auch ein Mitglied war – habe er für das Ermächtigungsgesetz gestimmt, das in weiterer Folge detailliert beschrieben und ausgeführt wird. Er schließt seine Ausführungen mit der Aufforderung zum Niederschreiben der Parteinahme Heuß': „1933 war er für Hitler.“

UT2.6: 07:51-08:49 Gegenüberstellung Pieck/Heuß

Kategorie: Allgemeine und vergleichende Themen

An dieser Stelle verweist er auf eine erste – von Interesse seiende – Erkenntnis als Ergebnis der Gegenüberstellung: Trotz der gemeinsamen Nationalität (der Deutschen) divergiere die Antwort in einer für die Nation so wichtigen Frage und damit auch die Haltung, was wiederum auf zwei (Traditions- bzw. Klassen-) Linien verweise. Diese seien für die Beantwortung der Ausgangsfrage zentral.

OT3: 08:49-12:19 Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozeß [sic]

Reaktivierung der Ebene A (wiederholendes Unterrichtsgespräch)

UT3.1: 09:07-10:00 Hindenburg

Kategorie: Bundesrepublik Deutschland (BRD)

In weiterer Folge vertieft er die Gegenüberstellung der DDR und der BRD mit der Hinzunahme weiterer deutscher Paare. So verweist er auf die Zeit der Weimarer Republik und stellt einen

Reichspräsidenten mit Attributen der Kriegshärte als Besonderheit unter anderen Reichspräsidenten dieser Zeit heraus: den zweiten Reichspräsidenten, dessen Namen er von der Klasse erfragt. Als ein männlicher Schüler mit dem Namen des ersten Reichspräsidenten antwortet, korrigiert der Lehrer diesen, ordnet den Namen zu, und bestätigt dann den – von einer Schülerin genannten – Namen: Hindenburg.

UT3.2: 10:00-10:33 Thälmann

Kategorie: Deutsche Demokratische Republik (DDR)

Diesem gegenüberstellend erläutert er die Bedeutung Thälmanns, ohne aber dessen Namen zu nennen: Ihm sei die richtige Entwicklung der kommunistischen Partei zu verdanken, dessen Führungsposition ihm durch Wahlen zuteil geworden sei und der im Konzentrationslager ermordet wurde. Dann expliziert er seine Erwartung, dass „sicherlich“ alle Schüler*innen dies wissen würden und bestätigt dann die richtige Antwort einer Schülerin.

UT3.3: 10:33-11:02 Gegenüberstellung von zwei Linien in der deutschen Geschichte

Kategorie: Allgemeine und vergleichende Themen

Die Lehrkraft nimmt dann Bezug auf das Tafelbild, wobei sie dieses und dessen Verweis zu den zwei Linien als selbsterklärend beschreibt und stellt heraus, dass sich „immer Deutsche“ gegenüberstehen.

UT3.4: 11:02-11:45 Spanischer Bürgerkrieg – Thälmann-Bataillon

Kategorie: Deutsche Demokratische Republik (DDR)

Er betont, dass mit den zwei Linien „immer“ Deutsche einander gegenüberstünden, und fährt mit einem Beispiel fort. Der Lehrende beginnt mit der Beschreibung des spanischen Bürgerkriegs um 1939, wobei er wiederum seine Annahme expliziert, dass die Schüler*innen bereits über die Sachlage informiert seien. In seinen Ausführungen zu den – gegen die angreifenden Faschisten – „zu Hilfe eilenden“ Antifaschisten zeichnet er das Bild der deutschen Kämpfer, die sich „mit der Waffe in der Hand“ für die spanische Republik einsetzten, wobei er wieder auf seine Annahme verweist, dass davon alle Schüler*innen gehört hätten, und fragt dann – mit dem Verweis auf ein bekanntes Lied – nach dem Namen, der dann von einer Schülerin auch genannt wird.

UT3.5: 11:45-12:20 Spanischer Bürgerkrieg – Legion Condor

Kategorie: Bundesrepublik Deutschland (BRD)

In weiterer Folge fragt er nach der Legion Condor, wobei er gleich darauf erklärt, dass dies eine schwierige Frage sei. Er expliziert die Annahme, dass die Schüler*innen davon noch nicht gehört hätten, und beantwortet daraufhin seine Frage selbst.

OT4: 12:19-18:32 Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozeß [sic]

Reaktivierung der Ebene B (erörterndes Unterrichtsgespräch)

UT4.1: 12:27-13:57 Klassenlinien in der deutschen Geschichte – Wodurch unterscheiden sich diese beiden Linien?

Kategorie: Allgemeine und vergleichende Themen

Die Lehrkraft verweist dann auf die herausgearbeiteten beiden Linien der Klassenpolitik, deren Eindeutigkeit er herausstellt, indem er sie wiederholt und dann das Vorhaben ausführt, darauf noch mehr eingehen zu wollen. Er erklärt wiederum den gemeinsamen Bezug der beiden Klassenlinien zu Deutschland und expliziert dann die Frage nach dem Unterschied dieser beiden Klassenlinien, wobei er anmerkt, dass er diese Frage zwar für schwer, aber beantwortbar hält. Auf die Antwort einer Schülerin, dass diese sich in ihren Zielen unterscheiden, worauf sie sich selbst ausbessert, indem sie den Begriff der Ziele mit dem Begriff der Gesellschaftsordnung ersetzt, reagiert er mit dem Wunsch nach mehr Tiefe und fordert die Schüler*innen zu anderen Antworten auf. Eine weitere Schülerin führt daraufhin die sozialistische Gesellschaftsordnung im Gegensatz zur imperialistischen Gesellschaftsordnung an. Ohne auf die Antwort einzugehen, wendet er sich an einen Schüler, der nach einer weiteren Aufforderung des Lehrers die Aussage der ersten Schülerin wiederholt.

UT4.2: 13:57-14:49 Warum haben diese beiden Gruppen so unterschiedliche Ziele?

Kategorie: Allgemeine und vergleichende Themen

Daran direkt anknüpfend fragt die Lehrkraft nach dem Grund der divergierenden Ziele und formuliert gleich darauf die Frage um, indem sie Ziele mit Klassenkräfte ersetzt. Ein Schüler

antwortet mit der Unterscheidung von herrschender Klasse und Arbeiterklasse, worauf der Lehrer postwendend den rhetorischen Einwand vorbringt, dass dies ja auch Deutschland sei.

UT4.3: 14:49-15:40 Das Deutschland der Imperialisten und Militaristen

Kategorie: Bundesrepublik Deutschland (BRD)

Dann wiederholt er zweimal die Frage nach den Klassen, die von Deutschland vertreten werden, und betont, dass nach diesen Ausführungen die Schüler*innen in der Lage sein sollten, dies zu beantworten. Wiederum wiederholt er die Frage nach den Klassenkräften. Die noch zu unkonkrete Antwort einer Schülerin – „herrschende Klasse“ und „Bourgeoisie“ – wird von dem Lehrer spezifiziert: der „Monopolbourgeoisie“ und in den Kontext der BRD als Deutschland der „Imperialisten und Materialisten“ gebracht.

UT4.4: 15:40-17:18 Das Deutschland der fortschrittlichen Kräfte

Kategorie: Deutsche Demokratische Republik (DDR)

Nach der Frage nach dem Charakteristikum des „anderen Deutschland“ wird von der Lehrkraft ausgeführt, dass es sich – im Unterschied zu der sehr kleinen Masse der Monopolbourgeoisie – hier um die „breite Masse“ des deutschen Volkes handle, die dann als „Deutschland der fortschrittlichen Kräfte“ bezeichnet wird.

UT4.5: 17:17-18:09 Historischer Diskurs: Das herrschende Deutschland

Kategorie: Bundesrepublik Deutschland (BRD)

In weiterer Folge stellt der Lehrende vier Fragen, ohne dazwischen zu pausieren. Alle vier fragen im Grunde danach, welches der beiden Deutschlands (die Verwendung der Mehrzahl wird nochmals explizit von der Lehrkraft hervorgehoben) die Vormachtstellung vor der Gründung der DDR hatte. Beantwortet wird die Frage mit dem Deutschland der Imperialisten und Militaristen.

UT4.6: 18:09-18:32 Historischer Diskurs: Das unterdrückte Deutschland

Kategorie: Deutsche Demokratische Republik (DDR)

In der – von der Lehrperson gestellten – Frage nach einer Bezeichnung für das andere Deutschland – das der fortschrittlichen Kräfte, wurde die Bezeichnung „das unterdrückte Deutschland“ festgelegt.

OT5: 18:32-20:49 Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozeß [sic]

Reaktivierung der Ebene C (Teilzusammenfassung im Unterrichtsgespräch)

Thema OT5: Die nationale Bedeutung der Gründung der DDR

Kategorie: Deutsche Demokratische Republik (DDR)

Als Höhepunkt der Ausführungen zu der Differenz zwischen der BRD und der DDR – des herrschenden und des fortschrittlichen Deutschlands – leitet der Lehrer die Frage nach der nationalen Bedeutung der Gründung der DDR ein, die für ihn unmittelbar und offensichtlich aus den bisher getätigten Ausführungen folgt. Als Folge der – für die Lehrkraft offensichtlich nicht genügend präzisen Antworten der Schüler*innen, für die die Schlussfolgerung augenscheinlich doch nicht so offensichtlich und unmittelbar erfolgt – paraphrasiert der Lehrer seine Frage und betont in der Fragestellung, dass es dabei um das unterdrückte Deutschland gehe. In der Antwort auf eine Schülermeldung, dass das unterdrückte Deutschland jetzt frei sei, fragt der Lehrer nach dem Neuen, dem Erstmaligen für die deutsche Geschichte, und bestätigt die Schülermeldung, dass dieses Deutschland jetzt selbstständig sei.

OT6: 20:49-25:43 Aktualisierung und Problemlösung

UT6.1: 20:58-21:24 Ein Wendepunkt in der deutschen Geschichte

Kategorie: Allgemeine und vergleichende Themen

Die Lehrkraft betont, dass die erstmalige Selbstständigkeit des unterdrückten Deutschlands als Wendepunkt in der deutschen Geschichte zu verstehen sei.

UT6.2: 21:24-23:39 Aktuelles Thema: Jugendliche, die Unklarheiten darüber haben, ob man noch Deutschland zur DDR sagen dürfe?

Kategorie: Aktuelle (1979) Themenbereiche

Dann erläutert er, dass nicht die Bezeichnung Deutschlands an sich problematisch wäre, sondern eine fehlende Spezifizierung („wessen Deutschland“) und betont, dass es um das neue Deutschland gehen würde. Dann führt er seine Argumentation zum Anfang zurück, indem er die Ausgangsfrage wiederholt. Die Schüler*innen beantworten diese und begründen sie, mit Erläuterungen der Betonung der Unterschiedlichkeit der beiden deutschen Staaten. An dieser Stelle hakt der Lehrer mit einer Frage nach der Taktik des „Feindes“ in der

Verwendung des Begriffs Deutschlands nach, die wiederum von einem Schüler mit dem Imperialismus beantwortet wird. Der Lehrer erläutert dann die Antwort auf seine Frage mit dem Postulat, dass es immer schon die beiden Linien der Klassen gegeben habe.

UT6.3: 23:39-25:43 Aktuelles Thema: Gebrauch von Waffen an der Staatsgrenze. Argument des Westens: „Deutsche schießen nicht auf Deutsche! Gehört sich nicht! Alles Landsleute!“

Kategorie: Aktuelle (1979) Themenbereiche

Die Lehrkraft formuliert noch eine weitere Frage zu einem weiteren Aspekt der Vorgehensweise der DDR (die „gezwungen“ ist, an der Grenze auf andere Menschen zu schießen) und fragt einerseits nach dem Empfinden der Schüler*innen in Bezug auf die Frage, fordert andererseits die Schüler*innen auf, das Argument „aus dem Westen“ zu widerlegen (und zwar „eindeutig“). Auch hier expliziert er die Annahme, dass sich mit einem Blick auf die Tafel das Gegenargument für die Schüler*innen unmittelbar und offensichtlich erschließen würde. Eine Schüler*in antwortet mit einem Beispiel aus der BRD, worauf der Lehrer Beispiele der deutschen Geschichte von Vertretern des herrschenden Deutschlands, die auf Vertreter des unterdrückten Deutschlands geschossen haben, aufzählt, um zu zeigen, dass „Deutsche immer schon auf Deutsche geschossen haben“ – mit dem großen Unterschied, dass jetzt auch das unterdrückte Deutschland zurückschießen könne.

3. Reflektierende Gesamtinterpretation

In Anlehnung an den methodischen Ablauf dieser Untersuchung wird nun versucht, unter Bezugnahme auf den Kontext und die abbildenden und abgebildeten Bildproduzent*innen in einer Zusammenschau der bisher verhandelten Aspekte zu einer reflektierenden Gesamtinterpretation zu kommen. Kontextdaten des Lehrfilms stellen dabei einen wichtigen Teil der Analyse dar. Die detaillierte Analyse der Unterrichtseinheit hat ergeben, dass ein Großteil der von Mirschel (2013) und Heun (2013) beschriebenen Aufnahmesituationen und Abläufe für die Situationen an der Versuchsschule der APW und das Pädagogische Labor der Humboldt-Universität auch mit dem in der vorliegenden Aufzeichnung der Pädagogischen Hochschule übereinstimmt. Sie stimmt auch weitestgehend überein, mit der Situation, die Dipl. Ing. Klaus Parnow als Leiter des dortigen Aufzeichnungslabors gemeinsam mit

Kolleginnen in einem Artikel aus dem Jahr 1976 beschreibt (Parnow et al. 1976). Insofern kann davon ausgegangen werden, dass der Austausch unter den Leitern der Mitschauanlagen innerhalb der DDR zu einem vergleichbaren Setting der Aufzeichnungen beigetragen hat. In vorliegender Analyse bot das Wissen über technische und räumliche Restriktionen und Möglichkeiten eine Hilfestellung, um reflektierende Interpretationen zu präzisieren. Darüber hinaus können bereits aufgrund dieser *Kontextdaten* Aussagen über Intentionen der Produzent*innen des Lehrfilms getätigt werden:

- Die Positionierung und Verwendung von Deckenmikrofonen lässt darauf schließen, dass bereits im Vorfeld die Aufzeichnung mit Redebeiträgen der Schüler*innen gerechnet wurde. Da nicht davon auszugehen ist, dass die Einrichtung des Unterrichtsmitschauraumes einmalig für diese Aufzeichnung hergerichtet wurde, wurde hier wohl auf ein Setting zurückgegriffen, das generell so vorgesehen war. Dies bedeutet, dass schon in der Einrichtung des Raumes darauf geachtet wurde, dass zumindest auch die Möglichkeit besteht, Redebeiträge von Schüler*innen (aber eben auch Geräusche aus der Tiefe des Klassenraumes) aufnehmen zu können (vgl. dazu auch Parnow et al. 1976). Dennoch bedingt die Ausrichtung der Mikrofone eine Favorisierung der Lautstärke der Lehrkraft in der Aufnahme. Bei gleicher Lautstärke der festgehaltenen Wortmeldung wirken und sind diese bei Betrachtung des Lehrfilms lauter. Daraus folgt wiederum die Wirkung einer Diskrepanz in der Symmetrie und damit auch der Ebenbürtigkeit von Schüler*innen und Lehrperson eines Unterrichtsgesprächs. Klar in der visuellen Darstellung der Tonspur zu erkennen, wäre dies in textlichen Transkriptionsformen – beispielsweise bei Wechseln der durchschnittlichen Lautstärke über zeitlich längere Sequenzen – nur bedingt so exakt festzuhalten.
- Die Restriktion, dass die Schüler*innenkameras 2 bis 5 vor der Unterrichtsaufzeichnung in jeglicher Hinsicht fix eingestellt werden mussten, gibt Aufschluss über thematische Fokussierungen von Teilen des Inhalts der Lehreinheit. So musste aufgrund der Notwendigkeit einer Auswahl der festzuhaltenden Bilder synchron zur Ton-Aufnahme ein gewisser Ablauf und bestimmte Positionen eingehalten werden. Ein Schnitt, der beispielsweise eine Schülerin erst Sekunden nach Beginn ihrer Wortmeldung ‚in Szene setzt‘, könnte daher als ‚unvorhergesehene Abweichung‘ des vorbesprochenen Ablaufs interpretiert werden.

- Gegensätzlich können technische Voraussetzungen auch filmanalytisch klar definierte Intentionen abschwächen, wie beispielsweise der bei 18:19 im Hintergrund, synchron zu den Schwenks zu hörende Elektromotor der fernbedienten Kamera 1. Ein Indiz dafür, dass Interpretationen auf Basis planimetrischer oder szenischer Komposition nur bedingt Aussagekraft besitzen können, da diese nur grob gesteuert werden kann.
- Eine Restriktion, der Kamera 6 nicht unterliegt. Durch die manuelle Führung einer Kamerafrau oder eines Kameramannes konnte diese durch Nahaufnahmen bestimmte Sequenzen des Unterrichts im Lehrfilm hervorheben und dadurch mitunter auch eine emotionale Nähe erzeugen.

Auch die Analyse des Überblicks über *Hauptsequenzen, Einstellungswechsel und Montage* konnte Aufschluss darüber geben, wie das im Lehrplan fixierte Ziel der Erziehung zu den gewünschten Emotionen im Lehrfilm umgesetzt wurde.

Wie auch in den Kontextdokumenten vermerkt, können bei der Zusammenführung der Dimensionen von Bild, Ton und Text (Abb. 56) nicht nur die sechs Kapitel, sondern auch eine Dreiteilung des Lehrfilm, identifiziert werden:

- Teil 1 (BHS1, BHS2): Zwei einführende Kapitel zur Schaffung des Ausgangsniveaus und Arbeit an der Problemstellung (Länge: 8 Min. 49 Sek.)
- Teil 2 (BHS3, BHS4, BHS5): Wiederholende, erörternde und teilzusammenfassende Unterrichtsgespräche (Länge: 11 Min. 36 Sek.)
- Teil 3 (BHS6): Problemlösung und aktuelle Themen (Länge: 4 Min. 45 Sek.)

Wie bereits in der reflektierenden Interpretation erläutert, lässt bereits die zeitliche Gewichtung der Teile des Lehrfilms auf die Intention schließen, „Kraft und emotionale Wirkung“ von konkreten und lebendigen Beispielen (M. für V. 1966a, 5) bei maximaler Selbstständigkeit der Schüler (Oestreich et al. 1977, 269) zu entfalten. Unterrichtsgesprächen und aktuellen Themen wird der Großteil der Unterrichtszeit gewidmet. Die Gewichtung der Schüler*innen in Ton und Bild erhöht sich konform zu der Titulierung, allerdings nicht proportional gleich.

Prozentual nehmen die Schüler*innen im einführenden Teil 0% (BHS1) bzw. 3% (BHS2) in Ton und Bild ein. Im Zweiten Teil, dem der Unterrichtsgespräche, steigen die Zeiten für Schüler*innen im Bild bis über 50% (BHS3 20%, BHS4 37%, BHS5 57%) pro Kapitel an. Die im Vergleich zur Lehrperson prozentuale Redezeit beträgt allerdings nur 3% (BHS3), 18% (BHS4) und einen maximalen Prozentsatz von 28% (BHS5). Ein Ungleichgewicht in der Zeit der ‚Darstellung‘ von Schüler*innen im Lehrfilm besteht auch im dritten Teil des Lehrfilm. In dem der Problemlösung und Aktualität gewidmeten Kapitel nehmen die Schüler*innen zwar 52% der Zeit im Bild, allerdings nur 18% der Redezeit ein. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die abbildenden Bildproduzent*innen dabei die Intention verfolgten, bei der Produktion eines Lehrfilms für Lehrkräfte in der Fortbildung, in den Kapiteln der exemplarischen Interaktion mit Schüler*innen diesen bildlich eine höhere Gewichtung zu verleihen, als sie durch ihre aktive Mitarbeit im Unterricht (in diesem Fall Wortmeldungen) eingenommen haben. Eventuell auch aufgrund des Wissens darum, dass sie gefilmt werden, wirken die Schüler*innen im Lehrvideo durchaus interessiert. So wird Betrachter*innen bei der Darstellung von Schüler*innen im Lehrfilm – auch ohne Wortmeldung der Jugendlichen – die Involviertheit dieser suggeriert.

Bestärkt wird diese Interpretation durch eine strukturelle Auffälligkeit im Ausgang des Teiles der Unterrichtsgespräche. Alle bildlichen Hauptsequenzen finden mit der Lehrkraft in Ton und Bild den Abschluss, lediglich das Kapitel BHS5, das im Titel auf die Zusammenfassung im Unterrichtsgespräch verweist, setzt im letzten Teil ausschließlich die Schüler*innen in fünf verschiedenen Kameraeinstellungen ins Bild, obwohl der Lehrkraft auch in dieser Sequenz mehr als 2/3 der Redezeit zufallen. Es wird hier bildlich eine Gewichtung suggeriert, die durch die Tonspur allerdings gar nicht gedeckt ist. Wenn man die Tonspur zugrunde läge und in Übereinstimmung mit der Bild-Spur bringen wollte, dann müsste in zwei Dritteln der Aufnahme ebenfalls die Lehrkraft zu sehen sein. Dies ist aber, wie gezeigt, nicht der Fall, so dass davon auszugehen ist, dass mit der bildlichen Fokussierung der Schüler*innenschaft – trotz tatsächlicher entgegengesetzter Proportionalität in den Gesprächsanteilen – der Eindruck einer hohen Schüler*innenaktivität erzeugt wird, der jedoch, von der Tonspur gar nicht gedeckt wird.

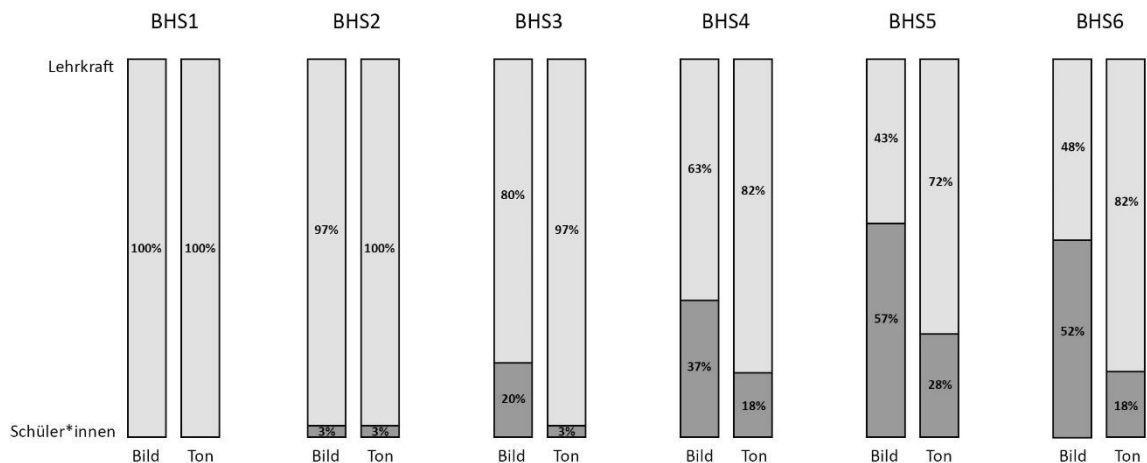


Abb. 7 - Prozentuales Verhältnis Lehrkraft/Schüler*innen (Bild und Ton)

Selbiges trifft auch auf die textlichen Unterthemen UT4.1, UT4.2, UT4.5 und UT6.2 zu. In etwas abgeschwächter Form ist dieses Muster auch in UT3.1, UT3.2, UT.3.4, UT4.5 und UT6.3 zu identifizieren. Alle genannten Bereiche liegen ausschließlich in den Teilen des Lehrfilms, die zur Darstellung des Unterrichtsgesprächs oder Aktualisierung und Problemlösung vorgesehen waren.

Im Falle kurzer Redebeiträge (<5 Sek.) von Schüler*innen sind auch gegenteilige Strukturen zu identifizieren. Diese Wortmeldungen von Schüler*innen sind zu hören, während die Lehrkraft von Kamera 1 abgebildet wird. Es handelt sich dabei um die Unterthemen UT2.2, UT2.3, UT2.4, UT4.3, UT4.4⁶⁰. Diese Aufnahmen teilen ein auffälliges Merkmal auf narrativ thematischer Ebene. Im Sinne der Aufgabe des Unterrichts, die „revolutionären Höhepunkte als Hauptmerkmale der historischen Entwicklung“ (Kap. 2.1.1), stellen die Unterthemen UT2.2, UT2.3 und UT2.4 einen Fokus des Lehrplans der Klasse 9 (DDR 168) dar. Im Falle von UT4.3 und UT4.4 sind die beiden Themen „Deutschland der Imperialisten und Militaristen“ und „Das Deutschland der fortschrittlichen Kräfte“ sogar explizit als Beispiele von hoher Relevanz in der Unterrichtshilfe der Klasse 10 für Geschichte (Oestreich et al. 1977) vermerkt. So ist nicht auszuschließen, dass in diesen speziellen Fällen in Vorgesprächen die Fokussierung auf die Relevanz der Themen und somit der Fokus auf die Lehrkraft und Tafel beabsichtigt wurde⁶¹.

⁶⁰ In der Sequenz von 19:17-19:25 sind weder die Lehrkraft noch Schüler*innen im Bildbereich. Es kann angenommen werden, dass es sich bei der Einstellung der Tafel ohne relevantem Tafelbild um einen Schnittfehler in der Aufnahme handelt.

⁶¹ Siehe Abb. 56 - Hauptvisualisierung

Die unterstellte Intention der höheren Gewichtung ist dabei nicht ausschließlich aufgrund der Fokussierung im Bild gegeben. Tonal wird filmanalytisch zwischen einer Narration aus dem „On“ oder „Off“ gesprochen. Ist die Quelle des Tons auch im Bild festgehalten, wird von „On camera“ gesprochen und diese von dem/der Zuseher*in als unmittelbarer und direkter wahrgenommen (Borstnar et al. 2008, 143).

Nach den Forschungsergebnissen der Hauptsequenzen werden folgend die fokussierten Sequenzen resümiert.

BFS1: [11:31-12:19]

Die Sequenz wird bildlich maßgeblich dadurch bestimmt, dass diese mit ‚Blick‘ auf die Schüler*innen beginnt und bei 11:45 die Lehrkraft in den Fokus nimmt. Wie beschrieben, wirken die Wortmeldungen der Schüler*innen aufgrund der Taktung von jeweils exakt 4 Sek. orchestriert. Die restlichen 34 Sek. ist die Lehrkraft im Bild. Bei synchroner Betrachtung der visualisierten Tonspur⁶² bietet diese eine logische Vierteilung. Der Verlauf der Lautstärkesequenzen ist dabei: durchschnittlich – still (schreiben an der Tafel) – laut/sehr laut – leise. Unter Miteinbeziehung des Textes wird nun ersichtlich, dass in dieser Sequenz nicht nur Kamera und Lautstärkepegel wechseln, sondern auch das Thema. So wird in durchschnittlicher Lautstärke über „deutsche Antifaschisten“, die für die „spanische Republik“ (Kap. 0) gekämpft haben, gesprochen, während die Schüler*innen im Bild sind. Es folgt im Lehrfilm sozusagen der ‚Videobeweis‘, dass die Schüler*innen die gestellte Frage nach dem Thälmann Bataillon richtig beantworten können. Unmittelbar nach richtig erfolgter Antwort folgt ein Schnitt auf die Lehrperson. Nach dem Schreiben an der Tafel beginnt der Lehrende in lauter bis sehr lauter Stimme und mit wütender Geste⁶³ nach Hitlers Kampfeinheit zu fragen. Die Geste des Rauszeigens dient dabei als Illustrator⁶⁴ für den ‚weit entfernten‘ „Faschistenhauptling Franco“. Das nicht Absenken der Lautstärke während der Frage ist Indiz für den rhetorischen Charakter derselben. In der leisen vierten Tonsequenz weist er die Schüler*innen darauf hin, dass die Frage sehr schwierig sei und sie wahrscheinlich die „Legion Condor“ ohnehin nicht kennen würden. In Bezug auf die Forschungsfrage kann festgehalten

⁶² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird darauf verzichtet, abermals Hinweise auf die Skizzen, Timecodes, Waveforms und die Hauptvisualisierung im Anhang anzuführen.

⁶³ Supination im dritten Freiheitsgrad des Handgelenks.

⁶⁴ Vgl. Ekmann und Friesen (1969)

werden, dass in dieser Sequenz auf verschiedenen Arten und Weisen versucht wurde, Emotionen zu wecken:

- Montage und Schnitt zeigen die Schüler*innen bei Beantwortung der Frage zum Thälmann Bataillon, machen es aber unmöglich, die Schüler*innen beim Beantworten der Frage zur Legion Condor bildlich zu betrachten.
- Die abbildenden Bildproduzent*innen rücken die Lehrkraft beim Verstärken seiner Darstellung von Emotionen in den Fokus.
- Der abgebildete Bildproduzent verstärkt Abscheu und Zorn durch die in Kap. 2.2.5 analysierte Geste des erhobenen Zeigefingers mit Supination des Handgelenks.
- Gleichzeitig wird durch die Lautstärke die Normalität des Thälmann Bataillons und sein Hass gegenüber Hitler und dessen Kampfeinheit unterstrichen.
- Das abrupte Absenken der Lautstärke wirkt verstärkend für die Irrelevanz des Wissens über die Legion Condor.

BFS2: [14:48-15:20]

Obwohl textlich kein thematischer Bruch vorliegt, ist die Sequenz sowohl bildlich als auch tonal klar zweigeteilt. Die gesamte fokussierte Sequenz findet in der thematischen Kategorie des Westens beziehungsweise der BRD statt. Sowohl die Lautstärke als auch Gesten sind im ersten Teil der Sequenz als wütend und zornig zu identifizieren. Schlagartig ändert sich der Lautstärkepegel des Lehrers bei 15:06 von zuvor laut und sehr laut auf sehr leise und durchschnittlich. Die zuvor wütenden und zornigen Gesten ändern sich kurz danach, unmittelbar mit der Wortmeldung der Schülerin bei 15:09.

- Abbildende Bildproduzent*innen verzichten auf das Darstellen der Schüler*innenantworten zum Thema BRD
- Aggressiver Gebärdenablauf und Gesten mit sichtbarer Supination (Abb. 28) weichen exakt mit erster Schüler*inneninteraktion [15:06] freundlicheren Gesten mit fehlender Supination (Abb. 29).
- Stimmlage und Mimik verändern sich bereits bei Stellen der Frage. Die Geste bleibt bis zur Antwort der Schülerin in der zornigen Haltung. Es ist somit nicht auszuschließen, dass seitens der Lehrkraft die Lautstärke der Sprache bewusster angepasst wird als die Gestik.

- Textlich ist darauf zu verweisen, dass aufgrund des Gebärdenablaufs und der Lautstärke sowie Sprechgeschwindigkeit bei der gestellten Fragen diese als rhetorische Fragen identifiziert werden können. Erst mit Absenken der Lautstärke folgt die ‚ernstgemeinte‘ Frage an die Schüler*innen. Relevanz besitzt dies in Hinsicht auf thematische Kategorien des Textes. So können die ersten Fragen als Vermittlung von Wissen definiert werden.

BFS3: [17:22-17:51]

Die Sequenz erfüllt in Bild und Ton sehr unterschiedliche Kriterien der Fokussierung. In der bildlichen Darstellung ist vor allem auffällig, dass der Lehrende über den gesamten Zeitraum nicht im Bild ist. Die zugehörige Tonspur ist primär von laut und sehr laut geprägt. Die Tonart der Lehrkraft wird als aggressiv empfunden. Kurz vor der Antwort der Schülerin am Ende der Sequenz wird die Lautstärke gesenkt und deshalb ‚freundschaftlicher‘ empfunden.

- Die Fragen der Lehrkraft erwecken aufgrund der Lautstärke und Tonart den Eindruck rhetorischer Fragen. Es wird zwischen den Fragen keinerlei Pause gelassen und somit auch keine Möglichkeit einer Antwort eingeräumt. Dennoch sind unverhältnismäßig viele SchülerInnen mit erhobenen Händen im Bild zu sehen.
- Narrativ wird im textlichen Kontext der Hass auf den Westen vermittelt. Es ist somit nicht auszuschließen, dass die Einstellung in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen suggerieren sollte, dass Schüler*innen großes Wissen und Interesse daran haben, welche Ziele „die ‚zuvor‘ [Anm. HG] herrschende Klasse“ verfolgt.

BFS4: [21:37-22:05]

Sowohl BFS4 als auch BFS5 befinden sich im dritten Teil des Lehrfilms. Beide Sequenzen weisen unverhältnismäßig starke Darstellungen von Emotionen der Lehrkraft auf. Zwei Auffälligkeiten bestimmen die BFS4: 1. Gestik und Mimik der Lehrkraft; 2. Das Verlassen der ‚abgesprochenen‘ Bewegungsachse des Lehrenden.

Gestik und Mimik sowie der gesamte Gebärdenablauf des Lehrenden wirkt wütend und zornig. Dennoch tritt die in vorliegender Arbeit häufig beschriebene Kombination aus Zorn und einer Supination des Handgelenkes nicht auf (Abb. 32). Im Kontext des Textes kann nun auch die U-förmige Geste von Daumen und Zeigefinger (Abb. 31) bestimmt werden. Der

Lehrende beschreibt damit die Relevanz des Zusatzes „Neues“ im Namen des Parteiorgans der SED „Neues Deutschland“. Es ist festzustellen, dass diese im Lehrfilm einzigartige Geste ebenfalls keine Supination, sondern exakt Gegenteil, eine starke Pronation im Handgelenk aufweist. Der Lehrende wirkt innerhalb der gesamten Sequenz sehr ‚aufgebracht‘ bis wütend. Die Waveform bestätigt diese Interpretation mit schneller Taktung der gesprochenen Wörter und hoher Lautstärke.

Die Auffälligkeit des Verlassens der parallel zur Tafel verlaufenden Bewegungsachse der Lehrkraft wurde bereits in Kap. 2.2.5 ausführlich analysiert. Im narrativen Kontext einer von der Lehrkraft beschriebenen Situation von Jugendlichen, die im Alltag mit falschen Begriffen konfrontiert sind, birgt die von der Bewegungsachse verstärkte Nähe zu den Schüler*innen eine logische Verstärkung des Gesagten. Das Kriterium konkreter und lebendiger Beispiele zur Erweckung bestimmter Emotionen ist somit erfüllt.

- Die Bewegungsachse der Lehrkraft schafft besondere Nähe zu den Schüler*innen. Aufgrund der identen Blickachse gilt dies auch für Seher*innen des Lehrfilms.
- Wie in vorliegender Arbeit mehrmals beschrieben, erwecken Gesten mit einer Supination des Handgelenks im Lehrfilm das Gefühl einer wütenden und zornigen Lehrkraft. Auf Betrachter*innen wirkt dies mitunter bedrohlich. Die Lehrkraft in dieser Sequenz wirkt zwar wütend, durch die fehlende Supination aber nicht bedrohlich. Noch weiter abgeschwächt wird diese Bedrohung in der Sequenz der U-Geste. Es ist nicht auszuschließen, dass dies bei dieser Geste an der starken Pronation des Handgelenks liegt. Im narrativen Kontext ist festzustellen, dass die Lehrkraft zwar wütend über den manchmal falschen Gebrauch des Begriffes Deutschland ist, er aber thematisch in der gesamten Sequenz über Alltag und Institutionen der DDR spricht. Es ist nicht auszuschließen, dass das Fehlen der Supination an dem – für die Lehrkraft eindeutig positiv besetzten – Hauptthema der DDR liegt.
- Die Bewegungsachse parallel zur Bild- beziehungsweise Tafelebene wird instinktiv als weniger emotional wahrgenommen als eine Bewegungsrichtung, die deckungsgleich mit der Blickachse der Zuseher*innen (Schüler*innen, Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung) ist. Durch die Bewegung in Richtung Schüler*innen

(Kamera 1) wird plötzlich Nähe hergestellt. Eine Nähe, die Verbundenheit zu Problemen und Sichtweisen der Lehrkraft suggeriert.

- Textlich ist festzuhalten, dass die intendierte Erarbeitung der Lösung des Problems durch das Geben der Antwort kurz vor der Frage etwas ad absurdum geführt wird.

BFS5: [23:48-25:42]

Diese letzten ca. 2 Min. des Lehrfilms weisen beinahe durchgehend Steigerungen, Verdichtungen und Diskontinuitäten in Bild und Ton auf. Die Sequenz der Schüler*innenkamera in BFUS5b verhält sich analog zu BFS3.

Das Spektrum der dargestellten Emotionen der Lehrkraft reicht von Wut und Zorn bis Trauer und Besonnenheit. Es weisen dabei Ton und Bild starke Homologien in den abrupten Wechseln dieser vermittelten Gefühle auf. Mit textuellem Wissen über Unterrichtsziele und dargestellter Gesinnung der Lehrkraft können die einzelnen – in emotionaler Ausrichtung unterscheidbaren – Sequenzen eindeutig thematisch zugeordnet werden. Die sehr leise und besonnen bis traurig wirkende Sequenz (inklusive stillem Durchatmen) zu Beginn von BFS5 ist dem Thema des ‚notwendigen‘ Erschießens von DDR-Bürgern an der Staatsgrenze gewidmet. Die Lehrkraft wechselt auch in der BFS5 die herkömmliche Bewegungsrichtung und stützt sich dabei auf dem Tisch der vorderen Schulbankreihe auf (Abb. 33).

Dies zieht nach sich, dass 1. die Lehrkraft erstmals maßgeblich in den Bereich der Schüler*innen (Abb. 16) eindringt, 2. die Lehrkraft die voreingestellte Linie des goldenen Schnitts auf Augenhöhe verlässt (Abb. 33) und sich 3. wie auch in BFS4 die Schüler*innen und auch Zuseher*innen durch die normal zu Bildebene stehende Bewegungsachse eher ins Geschehen involviert fühlen. In der synoptischen Interpretation von Bild, Ton und Text ist ein die Emotionen der Lehrkraft verstärkender Effekt durch Bewegungs- und Gebärdenabläufe sowie den Ton zu erkennen. So ist festzuhalten:

- Bei der Widerlegung des „durchaus verlogenen Arguments“ des Westens, dass Deutsche nicht auf Deutsche schießen, unterstützt die Lehrkraft – bewusst oder unbewusst – jede Nuance der Gegenargumentation.
- Bei der erstmaligen Frage: „Wie finden Sie dieses Argument?“ befindet sich der Lehrende in der in diesem Lehrfilm maximalen Nähe zu Schüler*innen und

Zuseher*innen, beidhändig aufgestützt auf einem Schüler*innentisch der ersten Reihe.

- Während er den Westen polemisierend ‚zitiert‘: „Deutsche schießen nicht auf Deutsche! Gehört sich nicht!“, tritt er umgehend einige Schritte zurück und verändert die Tonfarbe. Es ist nicht auszuschließen, dass dies mit der Intention geschieht, räumliche und emotionale Distanz zu schaffen.
- Es folgt abermals die Frage: „Wie finden Sie das Argument?“, begleitet von einer Bewegung in Richtung Schüler*innen. Gefolgt wird dies abermals von einer Bewegung weg von den Schüler*innen in Kombination mit einem Argument des Westens.
- Es ist nicht auszuschließen, dass das Verlassen des ‚vorbesprochenen‘ Bild- und Lehrkraftbereiches ein Indiz für einen unvorhersehbaren außergewöhnlich emotionalen Zustand der Lehrkraft darstellt. Die bildliche Darstellung im Lehrfilm wurde allerdings aktiv von den abbildenden Bildproduzent*innen beschlossen.
- Die Darstellung dieser geradezu prototypischen Verstärkungen von Gefühlen und Sichtweisen der Lehrkraft in der Ebene von Bild, Ton und Text könnte somit eine mögliche Methode zur Erweckung von gewollten Emotionen bei Schüler*innen darstellen.

BF6: Der Spezialfall Kamera 6

Da in Bezug auf die visuelle Darstellung der Tonspur auf Seiten der Schüler*innen keine Auffälligkeiten festgestellt werden konnten, ist der bildlichen Analyse von BF6 nichts hinzuzufügen. Textuell kann bestätigt werden, dass die einzigen beiden den Goldenen Schnitt berücksichtigenden Einstellungen (Abb. 42; Abb. 43; Abb. 44; Abb. 45; Abb. 46), exakt die Sequenzen im Lehrfilm darstellen, in denen eine Schülermeldung von der Lehrkraft aufgegriffen wurde und daraufhin ein/e Schüler*in nochmals zu einer Stellungnahme aufgefordert wurde. Es ist nicht auszuschließen, dass dies als exemplarisches Beispiel eines Unterrichtsgesprächs intendiert ausgewählt und/oder inszeniert wurde.

4. Resümee

Aufgrund der Gattung des *Lehrfilms* wurde in vorliegender Arbeit vorerst versucht durch Recherchen und Untersuchungen den Kontext der Entstehung und allgemeine Rahmenbedingungen der historischen Aufnahme bestmöglich zu bestimmen (Kap. 2.1). Unter anderem das Wissen über technische und räumliche Restriktionen und Möglichkeiten bot eine Hilfestellung, um reflektierende Interpretationen zu präzisieren. Darüber hinaus konnten bereits aufgrund dieser *Kontextdaten* Aussagen über mögliche Intentionen der Produzent*innen des Lehrfilms gemacht werden (Kap. 2.1.3).

Zur Forschungsfrage:

Wie wird in einem exemplarischen Lehrfilm das im Lehrplan fixierte Ziel der Erziehung zu den gewünschten Emotionen umgesetzt?

Im Fall eines ‚professionell‘ produzierten Lehrfilms *2 Deutschlands* sind dabei primär zwei Ebenen zu beachten. 1. „Wie wurde von der Lehrkraft (und den Schüler*innen) in der Aufnahme – bewusst oder unbewusst – versucht, dieses Ziel zu erreichen?“ und 2. „Welche Techniken der Auswahl, Einstellungswechsel und Montage wurden zur Erreichung dieses Ziels im Lehrfilm angewendet?“ So wurde für die Beantwortung der Forschungsfrage einerseits erwartet, dass die Analyse *abgebildeter* Bildproduzent*innen unter anderem Aufschluss über eine mögliche Methode der Unterrichtsgestaltung mit dem Ziel einer Erziehung zu gewünschten Emotionen gibt. Andererseits sollte die Analyse *abbildender* Bildproduzent*innen Erkenntnisse und Einblicke in die professionelle Vermittlung dieser an aus- und fortzubildende Lehrkräfte aufzeigen.

Diese Betrachtung aus zwei verschiedene Perspektiven wurde ebenfalls in der Ebene des Tons und der des Textes fortgeführt. Die strikte Trennung der Analyseebenen (Bild, Ton und Text) erwies sich als hoch produktiv und aufschlussreich für die gesamte Analyse (Kap. 2). Eine chronologische Abfolge innerhalb der Ebenen wurde in Anlehnung an Hampf (2010, 60f) und Bohnsack (2009, 221) von „außen nach innen“ durchgeführt. So wurde beispielsweise in der Bildebene 1. die Montage des gesamten Lehrfilms, dann 2. die fokussierten Sequenzen, innerhalb dieser 3. relevante Einstellungen und schlussendlich 4. einzelne Gesten oder Frames analysiert.

Inwieweit Interpretationen der beiden Perspektiven der drei Ebenen von Bild, Ton und Text im Lehrfilm *Homologien* aufweisen – oder eben gerade nicht aufweisen – galt es in dem Schritt der Gesamtinterpretation (Kap. 3) zu überprüfen.

Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die Untersuchung der Tonspur als separate Analyseebene ein. So wird diese vorerst ausschließlich in der Form ihrer visualisierten Darstellung (Waveform) untersucht. Auch im zweiten Schritt, dem Hören der Tonspur, wird versucht, den narrativen Gehalt des Gesagten ‚auszuklammern‘ (Kap. 0). Ziel dieser Suspendierung des textlichen Vorwissens ist der Versuch einer sozusagen ‚vor-ikonographischen Ton-Interpretation‘ auf Sinnenebene des Auditiven. Durch diese Trennung der Analyseschritte ergaben sich zusätzliche Interpretationsmöglichkeiten, die eine künftige Erweiterung des Methodenrepertoires eröffnen können.

Im Zuge einer synoptischen Gesamtinterpretation (Kap. 3) der Analyse des Lehrfilms und zugehöriger Kontextdaten, wurde versucht, aus den Perspektiven der *abbildenden* und *abgebildeten* Bildproduzent*innen die Bild-, Ton- und Textebene zusammenzuführen. So konnte herausgearbeitet werden, welche Methoden – ob nun bewusst oder unbewusst – einerseits von der Lehrkraft (und Schüler*innen) und andererseits von den Macher*innen des Lehrfilms angewandt wurden, um das im Lehrplan fixierte Ziel der Erziehung zu den gewünschten Emotionen umzusetzen (Kap. 3). Insgesamt konnte so gezeigt werden, dass es durch die hier weiterentwickelte Interpretationsmethode zwar nicht möglich ist zu zeigen, ob und welche Emotionen bei den Schüler*innen tatsächlich *erzeugt* wurden, wohl aber konnte gezeigt werden, wie subtil die Methoden und Gestik, Mimik aber vor allem auch die Akustik eingesetzt werden konnte, um die Entstehung der gewünschten Emotionen möglichst wahrscheinlich zu machen, also zu versuchen, diese hervorzurufen. Damit hat die Arbeit ein wesentliches Ziel erreicht, das über die Analyse des konkreten Falls hinausweist, sie hat die bereits etablierten Methoden der Videoanalyse von Unterrichtsaufzeichnungen um ein nicht unwesentliches Moment bereichert und macht damit Ebenen von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Analyse überhaupt erst zugänglich, die vorher in der Interpretation ‚unsichtbar‘ bleiben mussten.

5. Literaturverzeichnis

- Baltruschat, A. (2010a). Der Interpretationsprozess nach der dokumentarischen Methode am Beispiel von Kurzfilmen über Schule. In M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren* (S. 241–267). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92054-2_10
- Beller, H. (Hrsg.). (2005). *Handbuch der Filmmontage: Praxis und Prinzipien des Filmschnitts* (Film, Funk, Fernsehen - praktisch) (5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl.). München: TR-Verl.-Union.
- Birdwhistell, R. L. (1968). Kinesics. In D.L. Sills (Hrsg.), *International encyclopedia of the social sciences. Vol. 8* (Repr. ed., complete and unabridged., S. 379). New York, NY: Macmillan [u.a.].
- Birdwhistell, R. L. (1990). *Kinesics and context: essays on body motion communication* (Conduct and communication) (5th paperback printing.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BMUK, B. für U. und K. (1978). Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule. Österreichische Staatsdruckerei. Zugriff am 1.5.2019. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1978_334_0/1978_334_0.pdf
- Bohnsack, R. (2001). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation (Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?). In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 326–345). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation in der Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung (rororo Rowohlt's Enzyklopädie). In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte - Methoden - Umsetzung* (Originalausgabe., S. 135–155). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode* (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften). Opladen Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation. In M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren* (S. 271–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92054-2_11
- Bohnsack, R. (2013). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 75–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_4

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft) (9., überarbeitete und erweiterte Auflage.). Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013a). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage). Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013b). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 9–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 325–329). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_14
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 309–323). Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Borstnar, N., Pabst, E. & Wulff, H. J. (2008). *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft* (UTB Medienwissenschaft, Filmwissenschaft) (2., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Bourdieu, P., Boltanski, L., Castel, R., Schnapper, D., Lagneau, G. & Chamboredon, J.-C. (2014). *Eine illegitime Kunst: die sozialen Gebrauchsweisen der Fotografie* (eva Taschenbuch). (U. Rennert, Übers.). Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Dinkelaker, J. (2016). Datengewinnung und -formate in der videobasierten Unterrichtsforschung (Grundlagentexte Methoden). In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 50–75). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung). (R. Bohnsack, J. Reichertz, C. Lüders & U. Flick, Hrsg.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1(1). <https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49>
- Flick, U. (Hrsg.). (2006). *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte - Methoden - Umsetzung* (rororo Rowohlt's Enzyklopädie) (Originalausgabe.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Foucault, M. (2017). *Die Ordnung der Dinge: eine Archäologie der Humanwissenschaften* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft) (24. Auflage 2017.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hampl, S. (2010). Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode (Kultur und gesellschaftliche Praxis). In M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren: Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (1. Auflage., S. 53–88). Wiesbaden: VS Verlag.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung (Grundlagentexte Methoden). In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76–129). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Heun, H.-G. (2013). Videos in den Erziehungswissenschaften. Über Versuche und Erfahrungen an der Humboldt-Universität zu Berlin. In H. Schluß & M. Jehle (Hrsg.), *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung* (S. 231–252). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02500-7>
- Hickethier, K. (1996). *Film- und Fernsehanalyse* (Sammlung Metzler Realien zur Literatur) (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Huber, M. & Krause, S. (2018). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hug, T. (Hrsg.). (2001). *Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Imdahl, M. (1980). *Giotto Arenafresken: Ikonographie, Ikonologie, Ikonik* (Theorie und Geschichte der Literatur und der schönen Künste). München: Fink.
- Imdahl, M. (1996). Wandel durch Nachahmung. Rembrandts Zeichnung nach Lastmanns „Susanna im Bade“. *Zur Kunst der Tradition. Gesammelte Schriften* (S. 431–456). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jehle, M. (2019). *Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR und der Bundesrepublik Deutschland von 1978 bis 1995*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Jehle, M. & Schluß, H. (2013). Videodokumentation von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung. In H. Schluß & M. Jehle (Hrsg.), *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung* (S. 19–68). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02500-7>
- Knoblauch, H., Soeffner, H.-G., Raab, J. & Schnettler, B. (Hrsg.). (2012). *Video analysis: methodology and methods ; qualitative audiovisual data analysis in sociology* (3., rev. ed.). Frankfurt am Main: Lang.

- Majetschak, S. (2007). Wie muss Kunst gesehen werden? Sinnebenen von Kunstwerken (Zur Einführung). *Ästhetik zur Einführung* (4., vollständig überarbeitete Auflage., S. 158–161). Hamburg: Junius.
- Mannheim, K. (1923). *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation* (Kunstgeschichtliche Einzeldarstellungen: Folge der Nachdrucke aus dem Jahrbuch für Kunstgeschichte). Wien: Österr. Verlagsges. E. Hölzel & Co.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk.* (K.H. Wolff, Hrsg.). Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, K., Kettler, D., Meja, V. & Stehr, N. (1980). *Strukturen des Denkens* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft) (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.). (1966a). *Lehrplan Geschichte Klasse 6 - Ziele und Inhalt des Unterrichts im Fach Geschichte und Grundsätze zur Unterrichtsgestaltung (Klasse 5 bis 10)* (7. Auflage). Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.). (1966b). *Lehrplan Geschichte Klasse 10* (1. Auflage). Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.). (1968). *Lehrplan für Geschichte. Klassen 8-10 der Oberschule, Klasse 9 der Volkshochschule, Absolventen der Klasse 8* (1. Auflage). Berlin: Volk und Wissen.
- Mirschel. (2013). Anmerkungen zu den Unterrichtsaufzeichnungen in der APW (1978 bis 1986). In H. Schluß & M. Jehle (Hrsg.), *Videodokumentation von Unterricht: Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung* (S. 256–272). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oestreich, K., Beißert, G., Kappler, R., Seidel, H. & Weppler, K.-H. (1977). *Geschichte Klasse 10 - Unterrichtshilfen* (1. Auflage). Berlin: Volk und Wissen.
- Olbrich, H. (Hrsg.). (2004). *Lexikon der Kunst: Band III: Greg - Konv; Architektur, bildende Kunst, angewandte Kunst, Industrieformgestaltung, Kunsttheorie.* Leipzig: Seemann.
- Panofsky, E. (1978). *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst: Meaning in the visual arts* (DuMont-Kunst-Taschenbücher). (W. Höck, Übers.) (Neuaufgabe.). Köln: DuMont.
- Parnow, K., Springer, L. & Kißling, R. (1976). Fernsehtechnik als Unterrichtsmittel zur praxisnahen Ausbildung von Lehrerstudenten. *Bild und Ton* (Band 1, S. 5–10). Leipzig: VEB Fotokinoverlag.
- Rauin, U., Herrle, M. & Engartner, T. (Hrsg.). (2016). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (Grundlagentexte Methoden). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Rickheit, G., Herrmann, T. & Deutsch, W. (Hrsg.). (2003). *Psycholinguistik: ein internationales Handbuch = Psycholinguistics: an international handbook* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK]). Berlin: de Gruyter.

- Sager, S. F. (2005). Ein System zur Beschreibung von Gestik (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie). In K. Bühlig & S.F. Sager (Hrsg.), *Nonverbale Kommunikation im Gespräch* (S. 19–48). Duisburg: Red. OBST.
- Schluß, H. (2011a). Methodik des Geschichtsunterrichts. *Aufzeichnungseinheit: Methodik des Geschichtsunterrichts (v_php_22)*, der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. <https://doi.org/10.7477/4:2:100>
- Schluß, H. & Crivellari, F. (2013). Videodokumentation von Unterricht in der DDR als Quelle. Ergebnisse eines DFG-Projekts zur medialen Unterrichtsforschung. In H. Schluß & M. Jehle (Hrsg.), *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung* (S. 179–200). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02500-7>
- Schluß, H. & Jehle, M. (2013a). Das Medienarchiv Schulunterricht in der DDR. In H. Schluß & M. Jehle (Hrsg.), *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung* (S. 203–216). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02500-7>
- Schluß, H. & Jehle, M. (Hrsg.). (2013b). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02500-7>
- Sills, D. L. (Hrsg.). (1972). *International encyclopedia of the social sciences. Vol. 7/8: Humo to Lang* (Repr. ed., complete and unabridged.). New York, NY: Macmillan [u.a.].
- StMUK, B. S. für U. und K. (Hrsg.). (1979). Curriculare Lehrpläne für Geschichte in den Jahrgangsstufen 7,8,9 und 10 des Gymnasiums. Österreichische Staatsdruckerei. Zugriff am 1.5.2019. Verfügbar unter: http://www.comenius.gwi.uni-muenchen.de/images/d/d9/Bayern_Geschichte_GYM_1979.pdf
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: der Übergang von der Pause zum Unterricht* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Wallbott, H. G. (2003). Gestik und Mimik beim Sprechen (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK]). In G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik: ein internationales Handbuch = Psycholinguistics: an international handbook* (S. 262–278). Berlin: de Gruyter.

6. Anhang

6.1. Richtlinien der Transkription⁶⁵

Lm:	Lehrkraft männlich
Sw:	Schülerin unbekannt weiblich
Sm:	Schüler unbekannt männlich
SwB:	Namen anonymisiert: reale Birgit wird im Text beispielsweise zu Berta (SwB)

<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des/der Sprecher*in)
°nein°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des/der Sprecher*in)
ne::in	Dehnung, die Die Anzahl des : entspricht der Länge der Dehnung
viellei-	Abbruch eines Wortes
(unv.)	unverständlich

⁶⁵ Vgl. Bohnsack 2009, 242

6.2. Begleitmaterialien

6.2.1. Fotografien Aufnahmeräume (HU/APW)

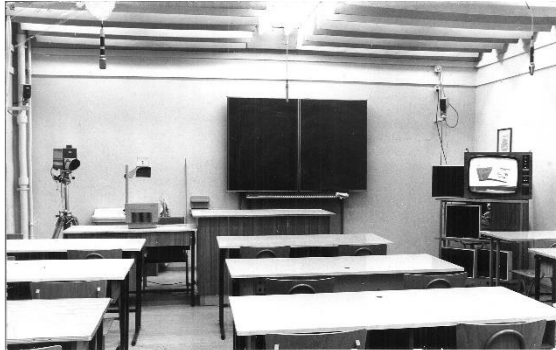


Abb. 8 - Aufzeichnungsraum APW (Foto: V. Mirschel)



Abb. 9 – Aufzeichnungsraum HU (Foto: H.G. Heun)



Abb. 10 - Regieplatz APW (Foto: V. Mirschel)



Abb. 11 - Regieplatz HU (Foto: H.G. Heun)

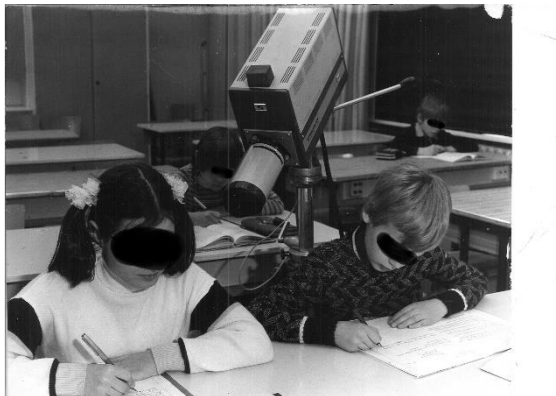


Abb. 12 - "Szenefoto-Kamera" APW (Foto: V. Mirschel)

6.2.2. Karteikarte

2	Dr.	
	2. Deutschlands	
mschnitt	1. Schaffung des Ausgangsniveau	00.00-02.35
if	Problemstellung	
5.79	2. Arbeit an der Problemstellung	02.35-09.05
a/	3. Arbeit am neuen Stoff-Arbeit	09.05-12.45
	am Erkenntnisprozeß, Reakti-	
	vierung der Ebene A	
	4. Erarbeitung der Ebene B	12.45-19.05
	5. Erarbeitung der Ebene C	19.05-21.25
	6. Aktualisierung und Problem-	21.25-26.25
	lösung	
mschnitt	Charakteristische Unterrichtssituationen	
TF 68	im Geschichtsunterricht	
if/	1. Einführung in eine Stoffeinheit	27.00-34.30
		b.w.

Abb. 13 – Karteikarte (DOI: [10.7477/4:2:100](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63868-p0100-9))

6.2.3. Regie- bzw. Schnittanweisung

WB Methodik des Geschichtsunterrichts

4.12. - K 113
11.12. - K 127

Bd 22 [REDACTED]

Schaffung des Ausgangspunktes

Problemstellung

→ 95 "Wir wissen davon nichts..."

↓ 195 "... falsch ist"

Arbeit der Problemstellung

→ 199 "Um diese Frage zu klären..."

↓ 555 "... zwei Klassenkulturen"

2 35

PAUSE → ABRUF

Arbeit am neuen Stoff - Führung des Erkundungsprozesses

9 05

Problemlösung der Ebene A (mündliches Unterrichtsgespräch)

→ 858 "Sie sehen..."

↓ 10 40 "... was wollte sie die letzten Stunden"

Pause

Erarbeitung der Ebene B (mündliches Unterrichtsgespräch)

12 45

→ 10 56 "Nun haben wir hier..."

↓ 14 15 "... bin einverstanden"

Erarbeitung der Ebene C (Textzusammenfassung, mündliches Unterrichtsgespräch)

19 05

→ 14 58 "Jetzt können wir..."

↓ 15 88 "... weil sie die Macht haben"

PAUSE → ABRUF

b.w.

Abb. 14 - Regie- bzw. Schnittanweisungen I (DOI: [10.7477/4:2:100](https://doi.org/10.7477/4:2:100))

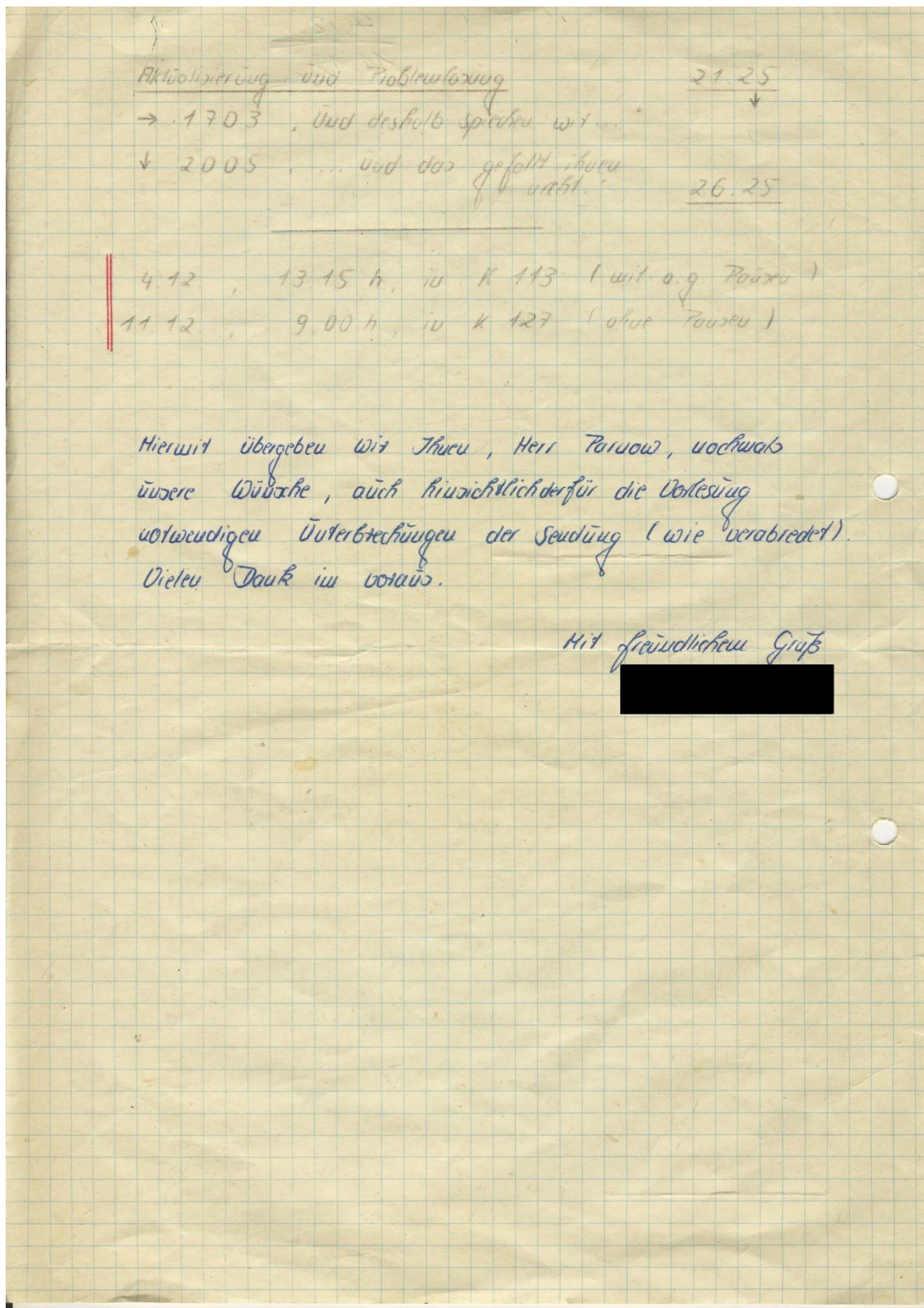


Abb. 15 - Regie- bzw. Schnittenweisungen II (DOI: [10.7477/4:2:100](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63868-p0101-9))

6.3. Skizzen

6.3.1. Aufnahmeraum

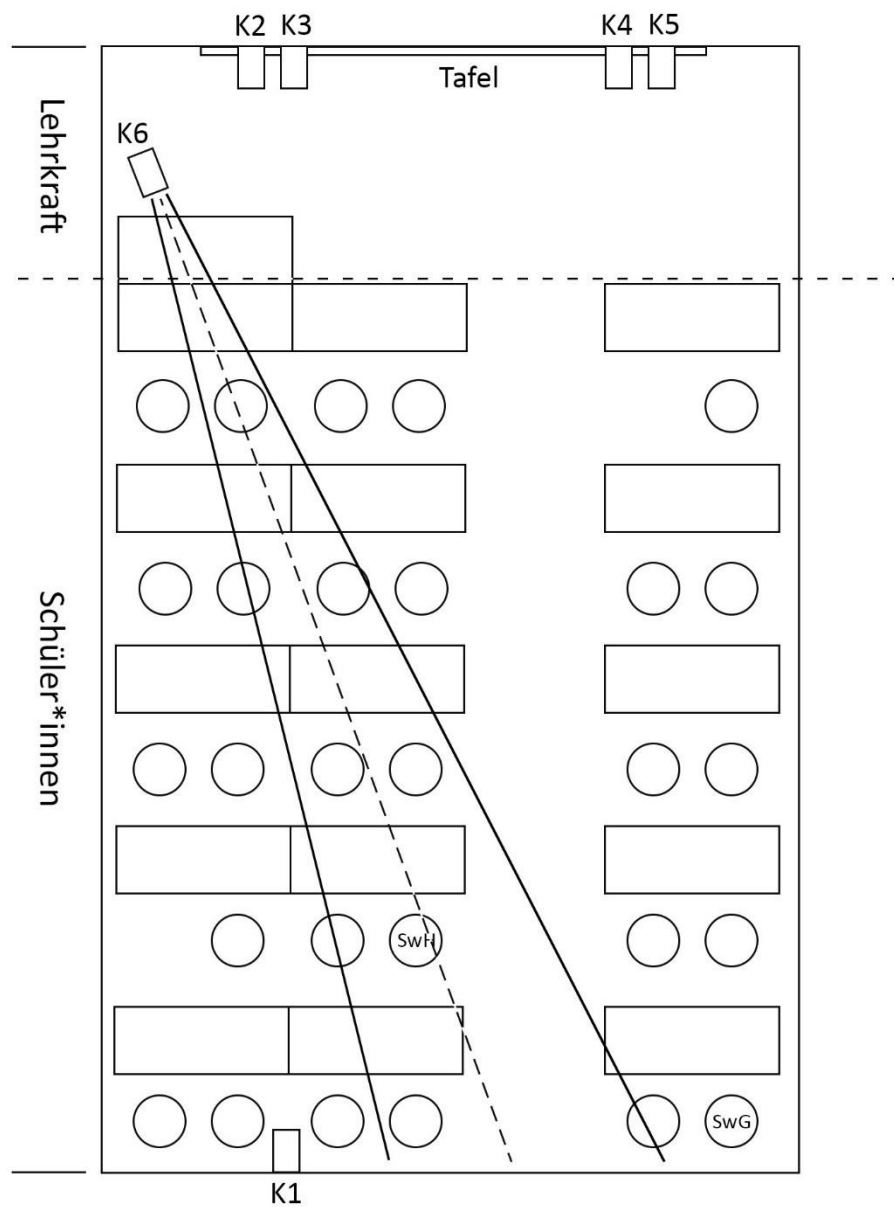


Abb. 16 - Skizze Klassenraum

6.3.2. Beschreibungssystem für Gesten

Schultergelenk: 1. Freiheitsgrad	Elevation	angehoben
	Delevation	gesenkt
Schultergelenk: 2. Freiheitsgrad	Abduktion	nach vorne gespreizt
	Adduktion	nach hinten gezogen
Oberarmgelenk: 1. Freiheitsgrad	Anteversion	nach vorne geschwenkt
	Anteversion 180°	Anteversion im Winkel von ca. 180°
	Retroversion	nach hinten geschwenkt
Oberarmgelenk: 2. Freiheitsgrad	Abduktion	vom Körper abgespreizt
	Abduktion 180°	Abduktion im Winkel von ca. 180°
	Adduktion	am Körper angelegt
Oberarmgelenk: 3. Freiheitsgrad	Innen-Rotation	nach vorne gespreizt
	Außen-Rotation	nach hinten gezogen
Ellenbogengelenk: ein Freiheitsgrad	Flexion	gebeugt
	Extension	gestreckt
Handgelenk: 1. Freiheitsgrad	Flexion	gebeugt (Handfläche in Richtung Unterarm)
	Extension	gestreckt (Handrücken in Richtung Unterarm)
Handgelenk: 2. Freiheitsgrad	Radiale Abduktion	gespreizt (Daumen zeigt zum Unterarm)
	Ulnare Abduktion	gespreizt (kleiner Finger zeigt zum Unterarm)
Handgelenk: 3. Freiheitsgrad	Pronation	Handfläche nach unten gedreht
	Supination	Handfläche nach oben gedreht

Abb. 17 - Gesten nach Sager (2005)

6.3.3. Handgelenk: 3. Freiheitsgrad

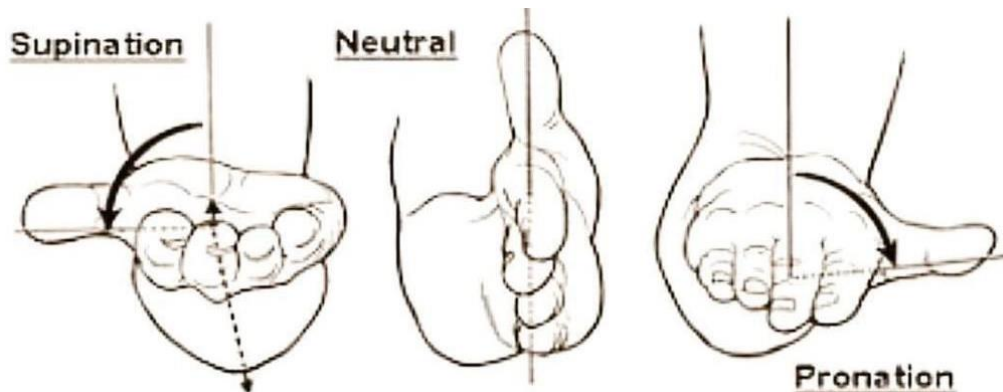


Abb. 18 - Dritter Freiheitsgrad des Handgelenks

6.4. Tafelbild

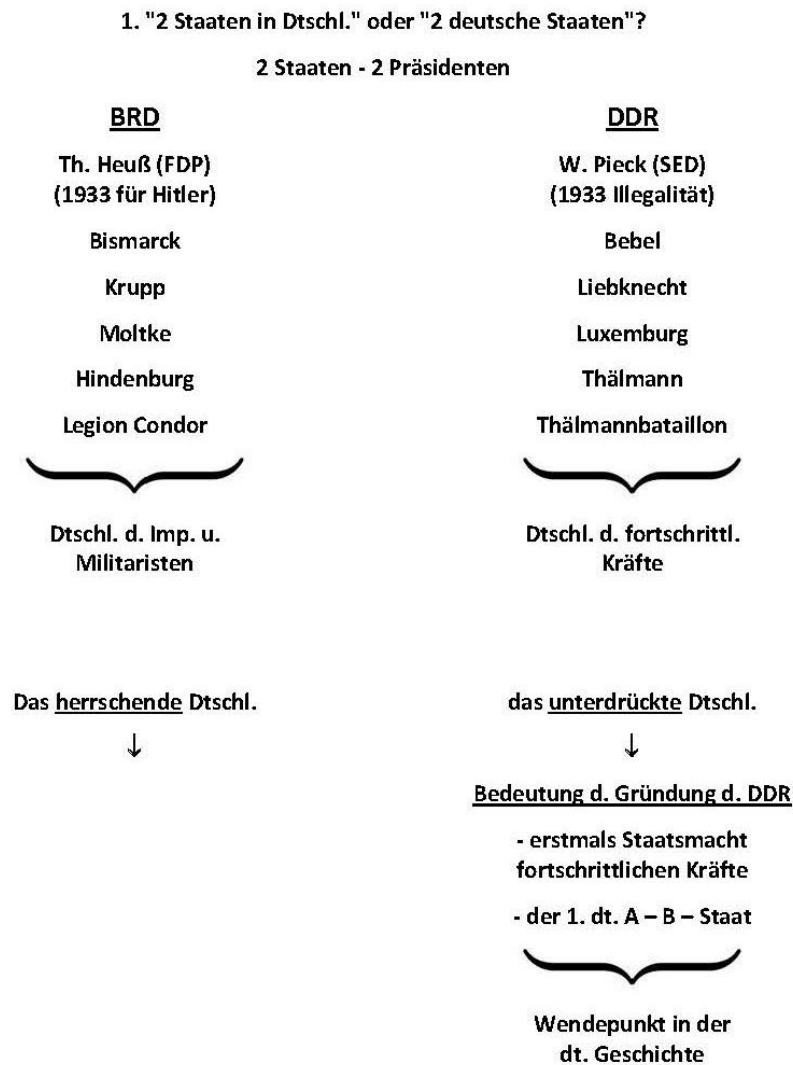


Abb. 19 - Tafelbild

6.5. Fotogramme und Stillfolgen

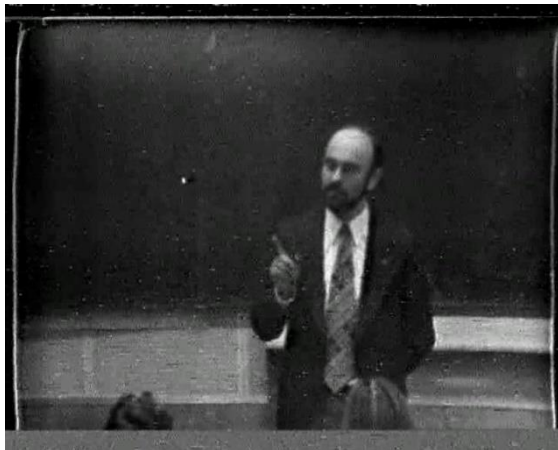


Abb. 20 - Fotogramm 1a [01:34]

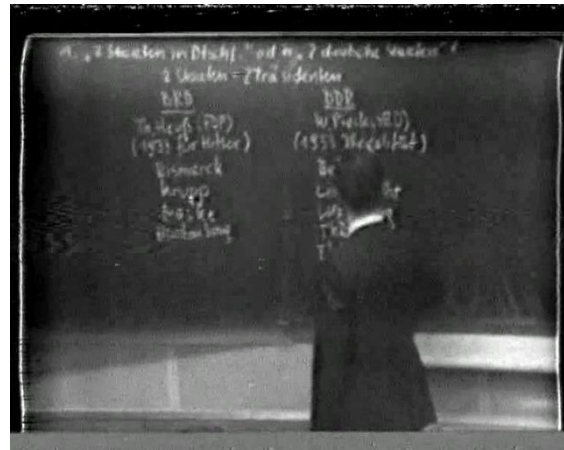


Abb. 21 - BHS3.4 [11:46]

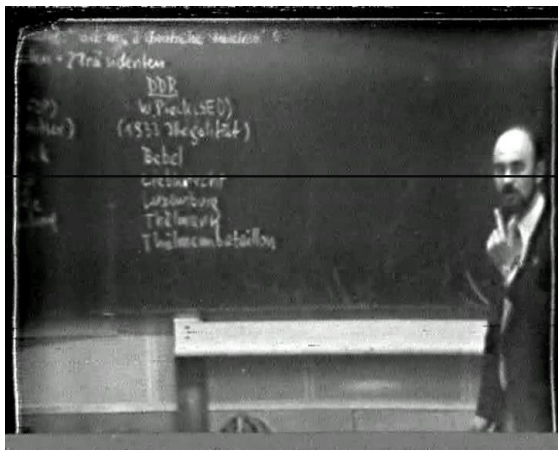


Abb. 22 - BHS3.4GS [11:59]

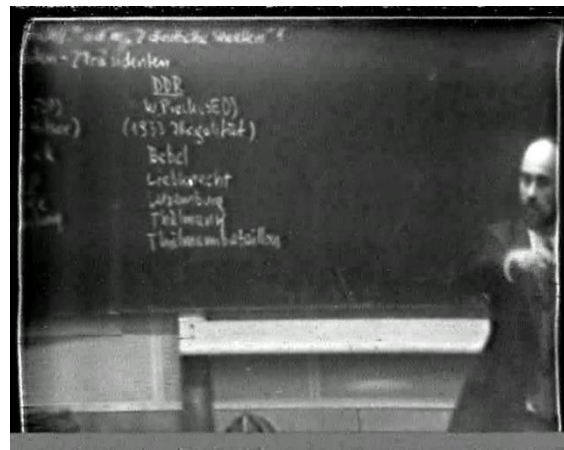


Abb. 23 - BHS3.4 [12:01]

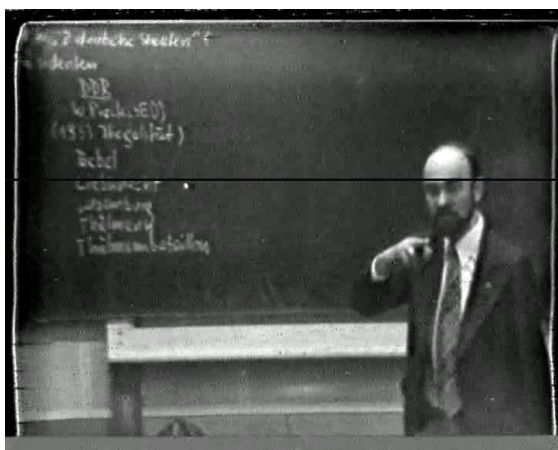


Abb. 24 - BHS3.4GS [12:05]

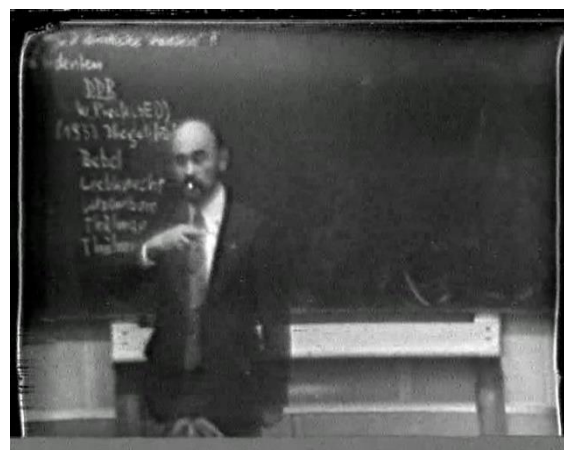
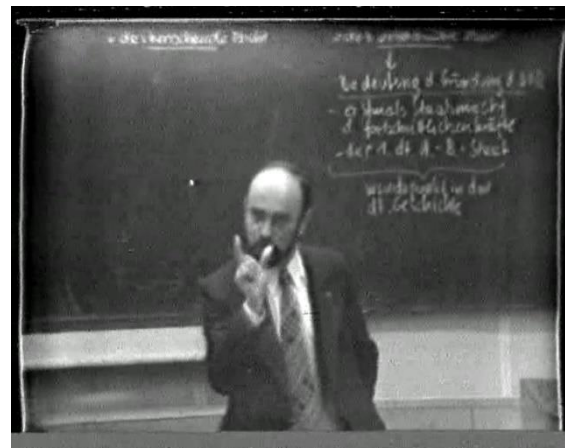
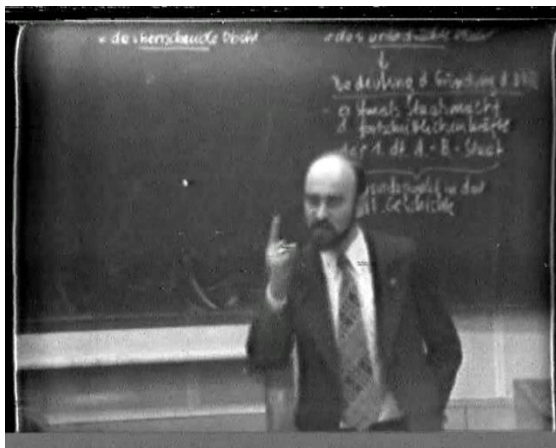
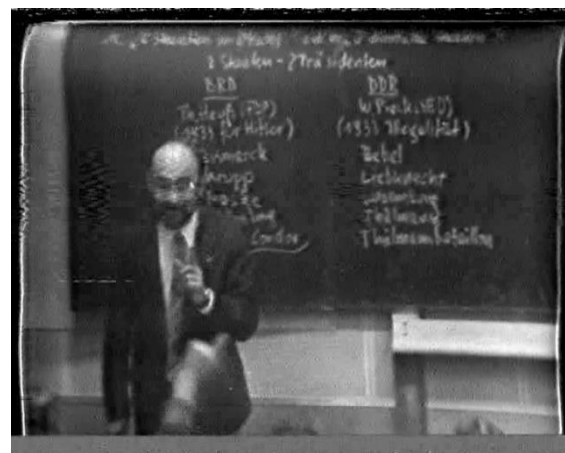
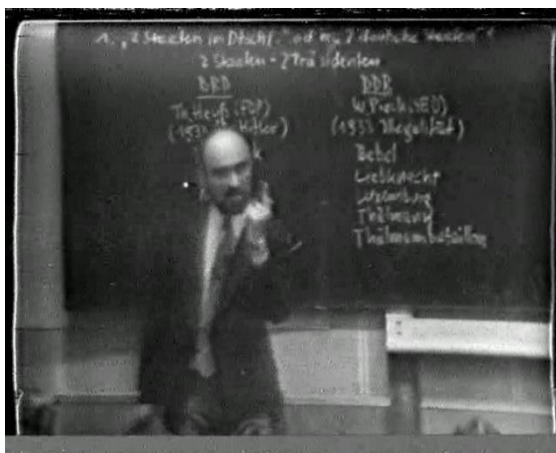
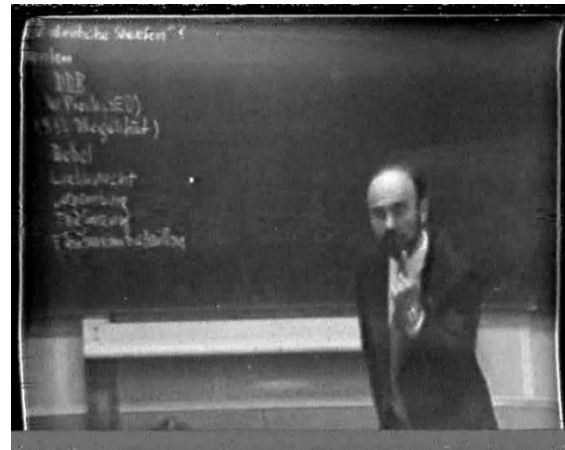
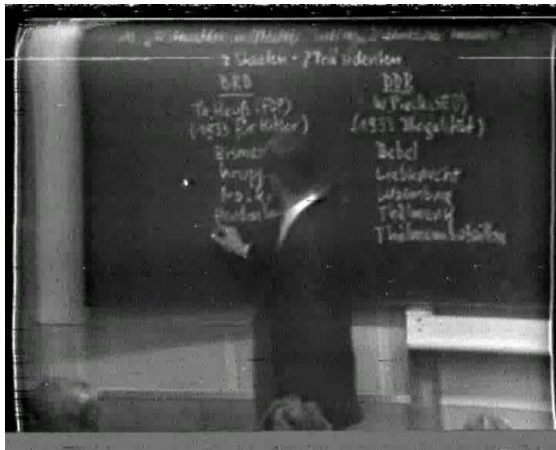


Abb. 25 - BHS3.4 [12:12]



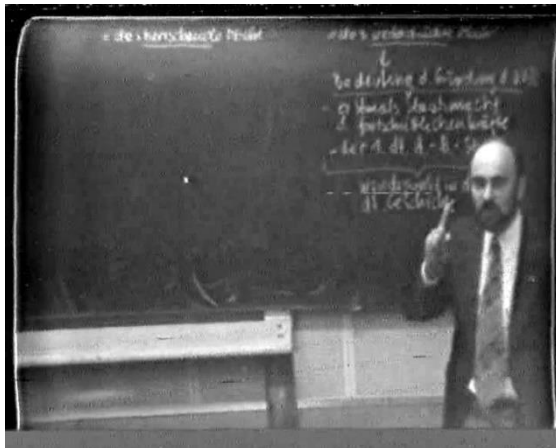


Abb. 32 - BHS6.1 [22:01]

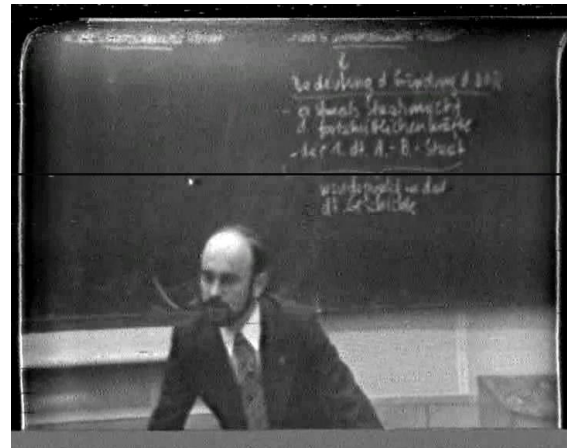


Abb. 33 - BHS6.1GS [23:57]

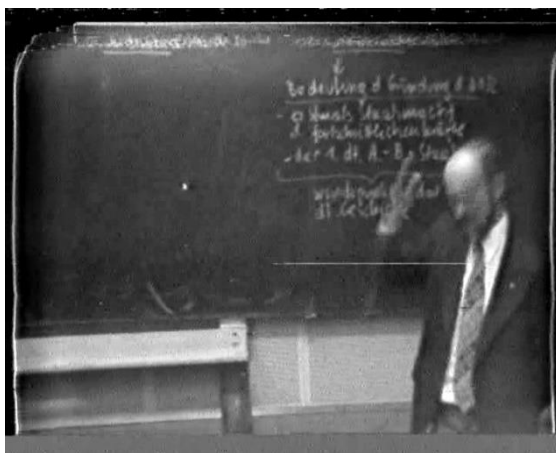


Abb. 34 - BHS6.2 [24:21]

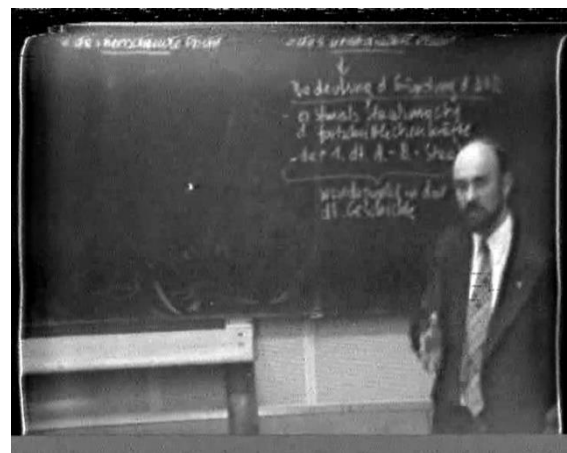


Abb. 35 - BHS6.2 [24:22]

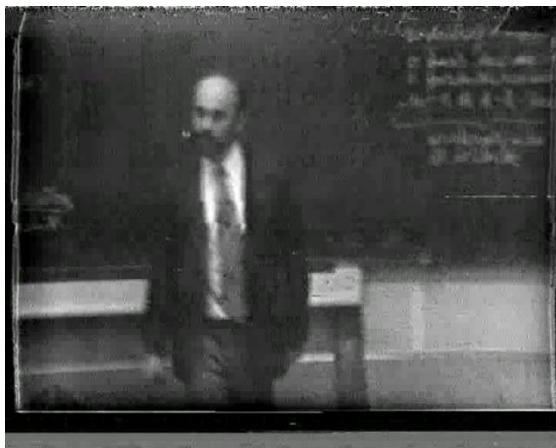


Abb. 36 - BHS6.3 [25:24]

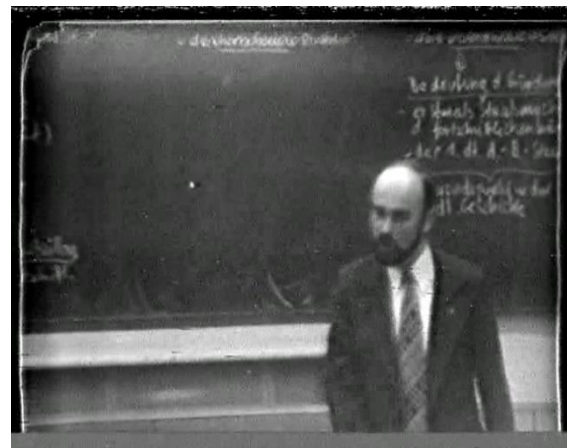


Abb. 37 - BHS6.3 [25:27]

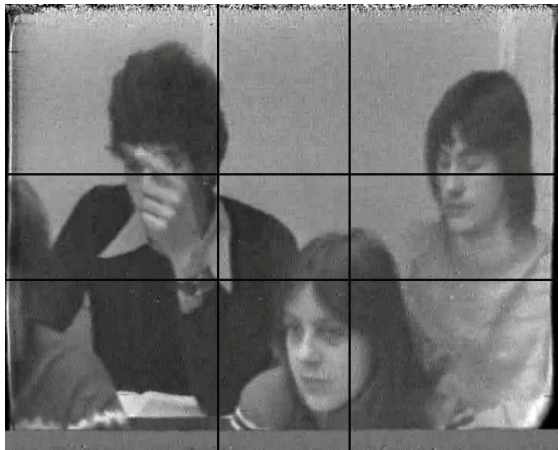


Abb. 42 - K6 Goldener Schnitt [10:29]



Abb. 43 - K6 Goldener Schnitt [13:30]



Abb. 44 - K6 Goldener Schnitt [13:56]

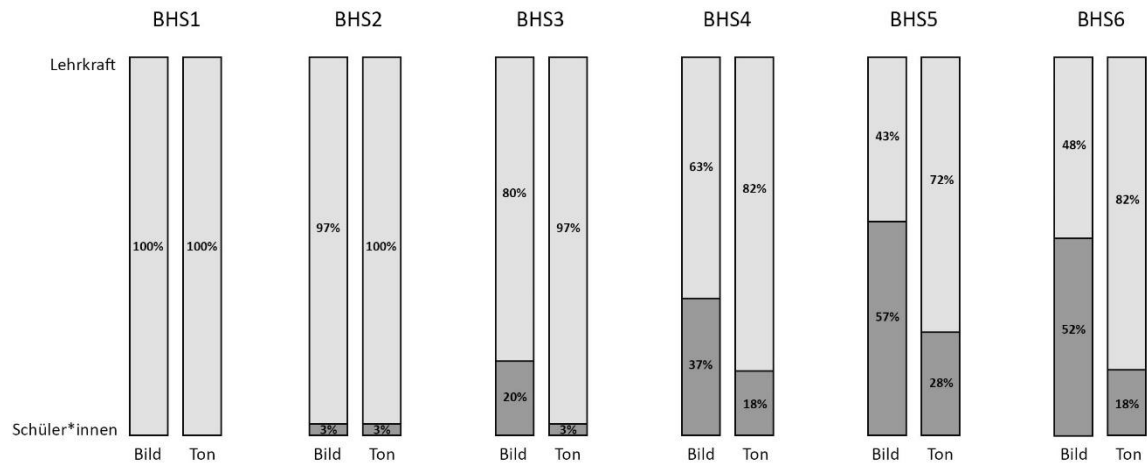


Abb. 45 - K6 Goldener Schnitt [19:55]



Abb. 46 - K6 Goldener Schnitt [23:14]

6.6. Prozentuale Verteilung von Bild und Ton



6.7. Waveforms

BFS1:

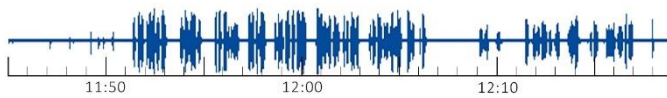


Abb. 47 - Waveform BFUS1a



Abb. 48 - Waveform BFUS1b

BFS2:



Abb. 49 - Waveform BFS2

BFS3:

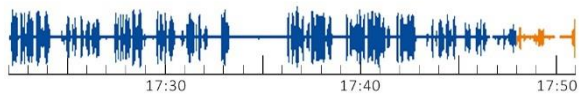


Abb. 50 - Waveform BFS3

BFS4:

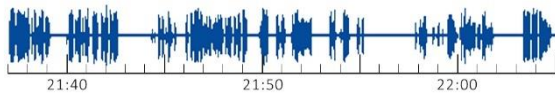


Abb. 51 - Waveform BFS4

BFS5:

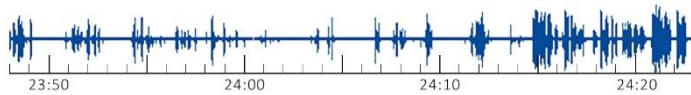


Abb. 52 - Waveform BFUS5a

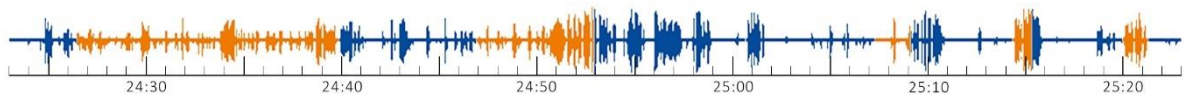


Abb. 53 - Waveform BFUS5b

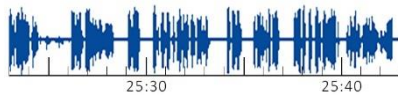


Abb. 54 - Waveform BFUS5c

6.8. Timecodes von Schnitt und Montage

Sequenz (Bild)	Timecode (Beginn)	Sekunde (gesamt)	Dauer (Sek.)	Kamera* - Kameraeinstellung
EB1.1	00:00:00:00	0	15	Logo HiF
EB1.2	00:00:15:08	15	8	Insert "Schaffung des Ausgangsniveaus"
EB1.3	00:00:23:16	23	6	Insert "Problemstellung"
BHS1.1	00:00:29:20	29	120	K1 - Amerikanische / Medium Shot
EB2	00:02:29:15	149	5	Insert "Arbeit an der Problemstellung"
BHS2.1	00:02:34:24	154	227	K1 - Amerikanische / Medium Shot
BUS1.1	00:06:21:14	381	10	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BHS2.2	00:06:31:24	391	138	K1 - Amerikanische / Medium Shot
EB3.1	00:08:49:09	529	9	Insert "Arbeit am neuen Stoff – Arbeit am Erkenntnisprozeß"
EB3.2	00:08:58:23	538	8	Insert "Reaktivierung der Ebene A (wiederholendes Unterrichtsgespräch)"
BHS3.1	00:09:06:23	546	37	K1 - Amerikanische / Medium Shot
BUS3.1	00:09:43:19	583	5	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BUS3.2	00:09:48:13	588	13	K4 - Halbtotale / Medium Long Shot
BHS3.2	00:10:01:13	601	27	K1 - Amerikanische / Medium Shot
BUS3.3	00:10:28:05	628	6	K6 - Nahe / Medium Close Up
BHS3.3	00:10:34:13	634	57	K1 - Amerikanische / Medium Shot
BUS3.4	00:11:31:04	691	14	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BHS3.4	00:11:45:21	705	34	K1 - Amerikanische / Medium Shot
EB4	00:12:19:00	739	8	Insert "Erarbeitung der Ebene B (erörterndes Unterrichtsgespräch)"
BHS4.1	00:12:27:04	747	36	K1 - Amerikanische / Medium Shot
BUS4.1	00:13:03:18	783	27	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BUS4.2	00:13:30:04	810	14	K6 - Nahe / Medium Close Up
BUS4.3	00:13:44:15	824	11	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BUS4.4	00:13:55:13	835	24	K6 - Nahe / Medium Close Up
BUS4.5	00:14:19:10	859	29	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BHS4.2	00:14:48:01	888	169	K1 - Amerikanische / Medium Shot
BUS4.6	00:17:37:19	1057	13	K3 - Halbtotale / Medium Long Shot
BUS4.7	00:17:50:18	1070	18	K4 - Halbtotale / Medium Long Shot
BHS4.3	00:18:08:16	1088	23	K1 - Amerikanische / Medium Shot
EB5	00:18:31:16	1111	10	Insert "Erarbeitung der Ebene C (Teilzusammenfassung im Unterrichtsgespräch)"
BHS5.1	00:18:41:17	1121	55	K1 - Amerikanische / Medium Shot
BUS5.1	00:19:36:01	1176	17	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BUS5.2	00:19:53:12	1193	13	K6 - Nahe / Medium Close Up
BUS5.3	00:20:06:04	1206	13	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BUS5.4	00:20:19:22	1219	14	K3 - Halbtotale / Medium Long Shot
BUS5.5	00:20:33:01	1233	15	K5 - Halbtotale / Medium Long Shot
EB6	00:20:48:20	1248	9	Insert "Aktualisierung und Problemlösung"
BHS6.1	00:20:57:11	1257	83	K1 - Amerikanische / Medium Shot
BUS6.1	00:22:20:24	1340	54	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BUS6.2	00:23:14:02	1394	11	K6 - Nahe / Medium Close Up
BUS6.3	00:23:25:06	1405	22	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BHS6.2	00:23:47:14	1427	35	K1 - Amerikanische / Medium Shot
BUS6.4	00:24:22:20	1462	61	K2 - Halbtotale / Medium Long Shot
BHS6.3	00:25:23:08	1523	19	K1 - Amerikanische / Medium Shot
	00:25:42:20	1542	-1542	Ende (BHS Gesamt: 1464 Sek.)

Abb. 55 - Timecodes von Schnitt und Montage

6.9. Hauptvisualisierung⁶⁶

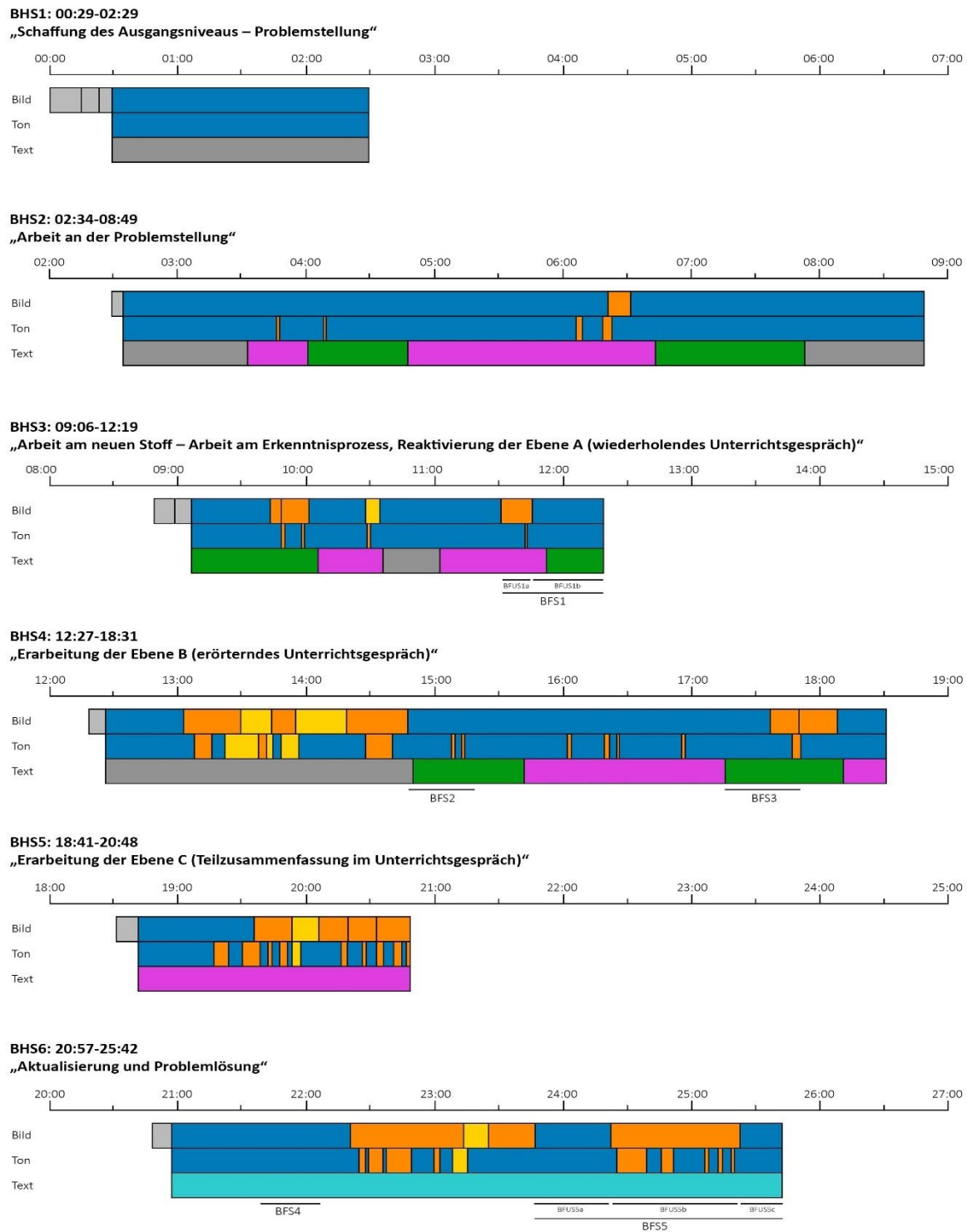


Abb. 56 - Hauptvisualisierung

⁶⁶ Die ersten beiden Zeilen veranschaulichen die Timecodes der (Lehrkraft) Kamera K1 (Zeile 1) und den Schüler*innen Kameras 2-4 (Zeile 2)