

### Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe: zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht

Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe: zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(1), 64-78. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-445110>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe

## Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht

### Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie im Deutsch- und Mathematikunterricht einer integrativen achten Klasse einer nicht-gymnasialen Schulform Leistung konstruiert und von peerkulturellen, geschlechtsbezogenen Formen überlagert wird. Die dokumentarische Interpretation von Videosequenzen beider Unterrichtsfächer zeigt Prozesse der Inklusion und der Exklusion von SchülerInnen im Unterrichtsgeschehen. Diese stehen im Kontext der expliziten unterrichtlichen Rahmung seitens der Lehrpersonen und daraus resultierender Möglichkeiten der kooperierenden bzw. konkurrierenden Teilhabe, die ihrerseits von den SchülerInnen aufgegriffen und umgearbeitet werden.

#### *Schlüsselwörter*

Differenzkonstruktionen, Fachunterricht, Sekundarstufe I, videobasierte Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode

### Summary

The practical construction of differences in mathematics and German classes in an integrative school – on the overlapping of achievement, peer culture and gender milieus

The article examines how performance is both constructed and overlaid by peer-cultural, gender-related forms in mathematics and German lessons in an inclusive, lower-level class of a secondary school (non-grammar school). At the same time the documentary interpretation of video sequences of both subjects shows processes of pupil's inclusion and exclusion during classroom activities. These processes are connected to an explicit curricular framing on the part of the teachers and the resulting possibilities of cooperating and competing participation, which in turn are taken up and reworked by the pupils.

#### *Keywords*

difference constructions, specific subject teaching/content-based learning, secondary school, video-based teaching research, documentary method

## 1 Problemaufriss

In jüngster Zeit laufen in der Schweiz ähnlich wie in Deutschland bildungspolitisch initiierte Schulreformen (vgl. z. B. HarmoS-Projekt, EDK 2011), die u. a. die Gestaltung integrativer Schul- und Unterrichtsformen intendieren. Die im April 2014 von der Schweiz ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) lässt erwarten, dass der Thematik weiterhin eine zentrale Rolle in der Schulentwicklung zukommt. Dabei

ergeben sich für den integrativen resp. inklusiven<sup>1</sup> Unterricht in der Sekundarstufe im Kontext eines in schulischen Praktiken erzeugten Spannungsverhältnisses von Selektion und Bildung (vgl. Kronig 2007: 216ff.) besondere Herausforderungen, u. a. durch die fachunterrichtliche Ausrichtung (vgl. Köbberling/Schley 2000: 221ff.) und die nur unzureichend erforschte Praxis inklusiven Fachunterrichts (vgl. Preuss-Lausitz 2014). Diese Forschungslücke bildet den Ausgangspunkt des vom Schweizer Nationalfonds finanzierten Projekts zur Frage der Herstellung und Bearbeitung von Schulleistungsdifferenzen im Fachunterricht inklusiver und exklusiver Schulformen der Sekundarstufe I. Das Projekt fokussiert die Vergleichsdimensionen Schulform (sog. integrative/gymnasiale) und Fachunterricht (Deutsch/Mathematik). Letzterer wird videografisch erfasst und mit der Dokumentarischen Methode (Fotogramm- und Sequenzanalyse) untersucht (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2014).

Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse vergleichender Videoanalysen beider Unterrichtsfächer einer nicht-gymnasialen Schulform der Sekundarstufe I, die nach dem „integrierten Modell“ arbeitet, d. h. mit heterogenen Leistungsanforderungen (Grund- und erweiterte Ansprüche) innerhalb der Klassen (SKBF 2014: 88f.). Außerdem verfolgt die Schule, in der die Erhebung durchgeführt wurde, den Anspruch, SchülerInnen mit „besonderem Bildungsbedarf“ (SKBF 2014: 42) zu integrieren. Wir fokussieren hier Praktiken, in denen sich Konstruktionen von Schulleistung und Geschlecht im Unterricht überlagern. Dabei zeigen wir, wie in diese Konstruktionen die Peerkultur als weitere Differenzdimension hineinspielt. In unserem Material dokumentiert sich zudem die institutionelle Kategorie des „besonderen Bildungsbedarfs“ als eine die Konstruktion von Schulleistung prägende Differenzlinie; auf entsprechende Ausführungen muss hier jedoch verzichtet werden. Im Folgenden greifen wir eine Sequenz aus dem Deutschunterricht der skizzierten Schule heraus, die wir mit einer Sequenz des Mathematikunterrichts derselben Klasse kontrastieren. Durch den Fallvergleich werden Spezifika und Gemeinsamkeiten der Unterrichtspraktiken herausgearbeitet.

## **2 Theoretischer und methodologischer Rahmen: Inklusionsforschung und praxeologische Wissenssoziologie**

Die aktuellen gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse zur schulischen Inklusion können u. a. als Reaktion auf die UN-Behindertenrechtskonvention verstanden werden. Neben dem öffentlichen, normativ geprägten bildungspolitischen Diskurs entwickelte sich ein inklusionspädagogischer Diskurs<sup>2</sup>, der Inklusion als Überwindung von Benachteiligung und Behinderung in Schule und Unterricht versteht (vgl. Ainscow 2008: 241). Behinderung selbst wird bei diesem Ansatz kaum noch perso-

1 Nachfolgend verwenden wir in inklusionspädagogischer Perspektive die Begriffe Inklusion und inklusiv. Beschreiben wir das Schulsystem oder das Feld, gebrauchen wir die dort verwendete Terminologie.

2 Dies vor dem Hintergrund der seit den 1970er Jahren etablierten Integrationspädagogik.

nenbezogen betrachtet; vielmehr hat sich eine sozial-konstruktivistische Perspektive durchgesetzt, die Behinderung in Interaktionen und Situationen verortet und zugleich überdauernde, wiederholende soziale Ausschlussprozesse in den Blick nimmt. Für den Unterricht können hierbei vor allem Formen behindernder Lern- und Bildungsmöglichkeiten genannt werden, die sich gleichermaßen auf das soziale Miteinander wie auf das – sozial hervorbrachte – fachliche Lernen der SchülerInnen beziehen (vgl. Wagner-Willi/Sturm 2012). Eine solche Perspektive öffnet den Blick für Prozesse der Behinderung bzw. der Inklusion, da sie in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen einer heterogenen SchülerInnenschaft untersucht werden können und nicht auf die Zuschreibungskategorie des „besonderen Bildungsbedarfs“ verengt werden.

Das hier dargestellte Projekt zielt für den Gegenstandsbereich der schulischen Inklusion auf die Rekonstruktion sozialer Praktiken und Prozesse der Inklusion und Exklusion von SchülerInnen. Aufbauend auf Grundannahmen der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2010: 59ff.) unterscheiden wir zwischen explizit-formalen bzw. kommunikativen Formen der In- und Exklusion und solchen auf der Ebene der konjunktiven Erfahrung und der habituellen Praxis. Letztere Formen liegen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Inklusion und Exklusion entstehen über die Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen in sozialen Interaktionen und Praktiken (vgl. Bohnsack/Nohl 2001: 22). „Pädagogisches Tun“ führt, wie jegliche Praxis, zur Produktion von Differenz; auch Forschende sind diesem Reifizierungsproblem unterworfen (vgl. Göhlich/Reh/Tervooren 2013: 640). Mithilfe der komparativen Analyse der Dokumentarischen Methode können diese Prozesse methodologisch reflektiert werden, indem die Differenzherstellung im Feld eingeklammert und im Vergleichshorizont anderer Praktiken untersucht wird (vgl. Bohnsack 2007: 228ff.).

Im Unterricht können Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext formaler Regeln der Schule, sozialer Rollen und unterschiedlicher sozialer Milieus hervorgebracht, aber auch behindert werden. Das in diesem Zusammenspiel potenziell entstehende „Organisationsmilieu“ (Nohl 2007: 65ff.) begreifen wir in Bezug auf die fachunterrichtliche Praxis als „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi/Sturm 2012). Vor diesem Hintergrund fragen wir, wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Schulleistungsdifferenzen hergestellt und bearbeitet werden und wie diese Differenzkonstruktionen mit Prozessen der Inklusion und Exklusion spezifischer sozialer Milieus von SchülerInnen in Lehr-Lern-Situationen einhergehen.

Klafki (1996) stellt die Bedeutung des pädagogischen, auf die Schule bezogenen Leistungsprinzips in den Kontext des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung. Er problematisiert dessen konkurrenzorientierte Aufladung, in der die Leistungen einzelner SchülerInnen mit denen anderer verglichen werden. Historisch sieht Klafki das schulische Leistungsverständnis durch Entwicklungen im 18. und 19. Jahrhundert bedingt, die wesentlich zu folgenden Gedankenfiguren führten: die emanzipatorischen Implikationen von Leistung, die im Kontrast zum geburtsständischen Allokationsprinzip stehen, die Idee der Allgemeinbildung, die ein Verständnis individuell zu erbringender Leistung enthält, sowie die Erklärung von Leistung durch individuelle Begabung (vgl. Klafki 1996: 214ff.). Aktuell orientiert sich das Leistungsverständnis mit Klafki an Vorstellungen einer „modernen Leistungsgesellschaft“, wonach individuell erbrachte Leistung als Maßstab für Allokationen und Einkommen herangezogen wird und, mit Ausnahme weniger „körperlicher

und geistiger Schäden“, für alle die gleichen Möglichkeiten zum Erbringen von Leistung bestehen – dies unter Ausblendung „schichtspezifischer Ungleichheit“ (Klafki 1996: 224) von Bildungschancen. Vor diesem Hintergrund entfaltet Klafki ein erziehungswissenschaftlich begründetes Leistungsverständnis, das sich an demokratischen Zielen ebenso orientiert wie an Emanzipation und Mündigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit und kooperativem Miteinander. Zugleich hebt Klafki die Notwendigkeit hervor, die „tatsächlich wirksam gewordenen Zielsetzungen“ (Klafki 1996: 226) im Erziehungs- und Bildungssystem zu betrachten. Genau hier setzt das Projekt an, indem es nach den Praktiken der Bearbeitung von Schulleistungsdifferenzen fragt. Wir knüpfen zudem an die Überlegungen von Rabenstein et al. (2013: 674) an, die davon ausgehen, dass Leistung als „Kern“ schulspezifischer „pädagogischer Differenzordnung“ sozial hergestellt wird, und fokussieren das Zusammenspiel von Leistungskonstruktionen mit weiteren sozialen Differenzdimensionen. Dabei gehen wir allerdings von feldspezifischen Formen und Relevanzen der Konstruktion von Leistung als Differenzkategorie aus, die es zu untersuchen gilt.

### 3 Differenzherstellung im Deutschunterricht

Die unseren Ausführungen zugrunde liegenden Daten wurden Ende 2013 in o. g. Schulform erhoben. Die einbezogene integrative Klasse des 8. Schuljahres besteht aus sechs Schülerinnen und elf Schülern im Alter von 14 bzw. 15 Jahren, darunter vier mit sogenanntem „besonderem Bildungsbedarf“. Mit dem integrativen Ansatz verbindet die Schule ein spezifisches Unterrichtskonzept: So wird der Unterricht der Klasse in den Fächern Deutsch und Mathematik jeweils in zweiwöchigen Epochen erteilt, überwiegend in der unterrichtlichen Form des Wochenplans. Die Wochenpläne werden in der Regel im Umfang (Grund- und erweiterte Ansprüche) und im Leistungsniveau (SchülerInnen ohne und mit „besonderem Bildungsbedarf“) differenziert. In eine Epoche führt die jeweilige Fachlehrperson mit einem „Input“ ein, dem die Arbeit an Wochenplänen folgt, sie endet mit einer Prüfung. Die in der Klasse unterrichtenden Fachlehrpersonen und zwei Schulischen Heilpädagoginnen (kurz: SHP) führen erstmals eine Integrationsklasse in diesem Rahmen. Die Daten wurden mithilfe von zwei einander im Fokus ergänzenden Videokameras erhoben.

Die Analyse der Sequenzen erfolgte auf der Basis der ikonisch-ikonologischen Interpretation ausgewählter (fokussierter) Fotogramme (Standbilder) und ihrer visuellen Ebene bzw. ihrer Simultanstruktur einerseits und der darauf aufbauenden sequenziellen dokumentarischen Interpretation der interaktiven Handlungspraxis andererseits (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2014). In diesem Beitrag präsentieren wir Rekonstruktionen der Videosequenzen, in die Ergebnisse aus der Fotogrammanalyse, vor allem zur szenischen Choreografie, einfließen.

Die nachfolgend dargestellte Videosequenz entstammt einem „Input“ im Fach Deutsch. Sie wurde gewählt, da sie fokussiert den interaktiven Prozess dieser Klassensituation und mit ihm Praktiken der Differenzherstellung und -bearbeitung der Lehrpersonen und der SchülerInnen enthält. Für die Feinanalyse wurde die hinsichtlich der visuellen und auditiven Daten ergiebigere der beiden Videoaufzeichnungen herangezogen.

gen. Die Kamera war mit einem Richt- und einem Funkmikrofon, das an der Lehrperson befestigt war, ausgestattet.

Bei dem videografierten „Input“ führt die Deutschlehrerin Frau Wyss<sup>3</sup> in das Epochen-thema „Zeitformen der Verben“ ein. Neben ihr sind der Mathematik- und Klassen-lehrer Herr Peters und die SHP Frau Werner anwesend. Frau Wyss erteilt der Klasse folgenden Auftrag: „Ihr kriegt jetzt alle von mir zwei Begriffe, damit könnt ihr nicht viel anfangen. Ihr findet euch hier am großen Tisch zusammen und ihr versucht aus den zwei Begriffen, die jeder mitbringt, euch mit den anderen so zusammenzusetzen, dass es Sinn macht.“ Die SchülerInnen erhalten je zwei Papierstreifen, auf denen Verben oder grammatikalische Begriffe zur Bestimmung der Konjugation stehen.

### 3.1 Ausgangssituation

Im Zentrum des Kamerabildes (KB) ist ein großer „Gruppentisch“<sup>4</sup>, der direkt an das vor der Tafel platzierte Lehrerpult anschließt. Auf der dort befindlichen Tischhälfte liegen, bis etwa zur Tischmitte, Papierstreifen unter- und nebeneinander, sodass sie von der (vom KB aus) rechten Tischseite gelesen werden können. Um den Tisch stehen nebeneinander links (gegen den Uhrzeigersinn, beim Lehrerpult beginnend) Sarah und Elena, beide direkt am Tisch, auf den sie blicken; mit Abstand hierzu sitzt Fuat, hinter ihm steht, etwas entfernt, Emre. Rechts neben Fuat sitzen Arda und Fritz. Hinter ihnen steht Marco. Die Jungen sind Paolo und Nino zugewandt, die rechts neben Fritz am Tischende sitzen, und reden miteinander. Mit etwas Abstand zu Nino steht rechts vom Tisch Frau Werner. Ab Höhe der Tischmitte sitzen auf der rechten Seite (zur Tafel hin) Adriano, Joana und Dinika. Links daneben stehen Mahek und Frau Wyss. Die Lehrerin blickt auf ein Papier in ihrer Hand und liest Verbkonjugationen vor. Herr Peters steht mit etwas Abstand hinter Adriano, seitlich vor ihm Basil.

Die Beteiligten sind um den Tisch positioniert und befinden sich in unterschiedlicher Nähe zu den darauf gruppierten Papierstreifen, die im Zentrum des „Inputs“ stehen. Die Positionen korrespondieren mit verschiedenen Möglichkeiten der Beteiligung am sinngemäßen Zuordnen der Papierstreifen: Eine direkte Beteiligung ist jenen möglich, die diese selbst erreichen können. Dies trifft auf sämtliche Mädchen zu, die sich im Unterschied zu den Jungen an dem entsprechenden Tischteil befinden. Auch die Körperhaltungen der abgebildeten AkteurInnen unterscheiden sich bezüglich der Beteiligung am unterrichtlichen Interaktionszentrum und verändern sich im Verlauf der Sequenz.

Die ausgewählte Videosequenz umfasst mehrere Szenen, aus der wir wegen ihres Fokussierungsgehalts hier die folgende präsentieren:

#### Szene: Organisation der weiteren Bearbeitung der Klassenaufgabe

Frau Wyss sagt, auf ihr Blatt blickend: „Gut. So!“. Sie tritt zur Seite und geht wenige Schritte um den Tisch in Richtung der Jungen und sagt laut: „Arda!“ Dieser dreht den Kopf zu ihr und sagt „Ja“, Frau Wyss fährt fort: „wird sich noch mal um das kümmern“, während sie wieder an den Tisch zwischen Joana und Dinika herantritt, sich weit vorbeugt und beginnt, ungeordnete Papierstreifen zur Tischmitte zu schieben. Beim Schieben der Papierstreifen sagt sie: „Die müsst ihr noch irgendwie damit zusam-

3 Die Namen beteiligter Personen sind maskiert.

4 Der im Feld so benannte Tisch bietet Platz für die gesamte Klasse.

menbringen“. Arda, Fuat, Marco, Sarah und Elena blicken in ihre Richtung; Mahek, Dinika, Joana und Adriano sowie Herr Peters blicken zu den Papierstreifen.

Joana beugt sich über den Tisch und schiebt die Papierstreifen weiter zu Fuat: „Doo Fuat“<sup>5</sup>. Dieser beugt sich vor, legt die Hände auf die Papierstreifen, steht auf, während Joana lächelnd fortfährt: „Jetzt chansch au öppis mache.“<sup>6</sup> Als er sich zum Gehen umdreht, wendet sich Elena ihm zu und sagt auffordernd: „Du chunsch is Gymi, du machsch das“<sup>7</sup>. Fuat geht hinter Marco und Emre um den Tisch herum. Nino sagt in ernstem Tonfall: „Jouu du chunsch is Gymi, des hat nüd mit däm zu due, ehrlich“<sup>8</sup>. Arda dreht seinen Oberkörper zu Fuat, der gerade hinter ihm vorbeigeht, blickt ihn an und sagt lächelnd: „Du muesch das mache (im)<sup>9</sup> Gymnasium“<sup>10</sup>. Marco und Emre blicken Fuat an und lächeln. Emre sagt lächelnd: „Fuat kommt zum Einsatz“, während dieser, ebenfalls lächelnd, weiter um den Tisch geht. Gleichzeitig blickt Joana zu Nino, streckt ihm ihre Hand entgegen und sagt: „Was häschst du da, zeig mol“<sup>11</sup>. Ebenfalls in seine Richtung gewandt sagt Frau Wyss: „Gibst du die auch noch wieder zurück bitte, Nino?“. Derweil stellt sich Fuat neben Joana und beugt sich über ihren, auf dem Tisch ausgestreckten Arm. Er stützt seine linke Hand dahinter auf, beugt sich weit über den Tisch und ergreift mit der rechten Hand einen Papierstreifen. Als er den Oberkörper wieder etwas aufrichtet, schiebt Nino schwungvoll zwei Papierstreifen zur Tischmitte und ruft: „(Doo) Joanaa (.) das ghört för Präsens“<sup>12</sup>, Arda schiebt die Papierstreifen weiter zu Joanas Hand und sagt lachend: „Da Fuat die zwei (sin) am wichtigschtä“<sup>13</sup>, Joana zieht die Papierstreifen zwischen die beiden, am Tisch abgestützten Arme von Fuat hindurch. Frau Wyss sagt: „Arda, helf mal lieber da, höh!“ . Inzwischen hat Marco auf Fuats Sitzplatz neben Arda Platz genommen und Emre ist, während Arda die Papierstreifen weiterschob, lächelnd hinter dessen Stuhl getreten, die Arme auf der Lehne abstützend.

Frau Wyss signalisiert mit „Gut“ und „So“ eine Überleitung in die nächste Phase und Zufriedenheit mit dem Stand der Aufgabenbearbeitung. Mit der körperlichen Hinwendung leitet sie ihre Adressierung des Jungen Arda ein, den sie auffordert, sich „um das“ zu „kümmern“, und Papierstreifen zu dem Bereich hinschiebt, in dem das Sortieren stattfindet. Damit überträgt sie ihm die stellvertretende Weiterbearbeitung der Klassenaufgabe. Der Bruch des Herausgreifens eines Einzelnen wird von ihr ambivalent vordergründig repariert, indem sie anschließend im Plural („müsst ihr“) den Arbeitsauftrag formuliert, die Papierstreifen „irgendwie zusammen(zu)bringen“.

Joana, mit unmittelbarem Zugriff auf die Papierstreifen, greift dann im wahrsten Sinne des Wortes ein, indem sie diese Fuat zuschiebt, ihn namentlich anspricht und erklärt, er könne „jetzt auch etwas machen“. Damit betont sie, dass er – anders als andere – bislang noch nichts ‚gemacht‘ habe und hierzu nun Gelegenheit erhält. Elena bekräftigt seine Adressierung. Anders als Joana bezieht sie sich dabei auf seine künftige gymnasiale Schullaufbahn. Mit ihrer Formulierung „Du machst das“ schreibt sie ihm, geradezu Mut zusprechend, die Fähigkeit der Aufgabenbewältigung zu. Ihre Bezugnahme auf die gymnasiale Schulform macht zudem eine formale Anerkennung zum expliziten Kriterium ihrer Adressierung, d. h., sie leitet ihre Attribuierung von Leistungsvermögen aus Fuats Aufstieg ins Gymnasium ab. Beide Adressierungen Fuats entsprechen zwar dem von Frau Wyss in-

5 Da Fuat.

6 Jetzt kannst du auch etwas machen.

7 Du kommst ins Gymi, (umgangssprachliche Abkürzung für Gymnasium) du machst das.

8 Jouu du kommst ins Gymi, das hat nichts mit dem zu tun, ehrlich.

9 Sprachliche Äußerungen mit Klammern markieren Unsicherheit bei der Transkription, Pausen werden mit Klammern und Punkt (unter einer Sekunde) bzw. Ziffern (Sekunden) dargestellt.

10 Du musst das machen (im) Gymnasium.

11 Was hast du da, zeig einmal.

12 Da Joanaa, das gehört zum Präsens.

13 Da Fuat, die zwei (sind) am wichtigsten.

itierten Einbezug der (männlichen) Schüler in die Aufgabenbearbeitung, untergraben aber ihre Adressierung Ardas und die kooperative Rahmung der Aufgabe. Dass beide Mädchen die Anweisung der Lehrerin unterlaufen (können), ist auch der Ambivalenz geschuldet, mit der diese ihre eher spontan anmutende Übertragung der Verantwortung an Arda vornahm.

Fuat übernimmt die Aufgabe und begibt sich auf die andere Tischseite zu Frau Wyss und Joana, wo er die Papierstreifen nicht über Kopf lesen muss. Während er den Weg um den Tisch nimmt, kommentieren Arda, Marco und Emre die sie amüsierende Besonderheit seines exponierten unterrichtlichen Einbezugs verbal und mit Lächeln. Angefangen mit Fuats Adressierung durch Elena kann dies wie ein Zelebrieren der Übertragung der Klassenaufgabe an ihn interpretiert werden. Zugleich grenzt sich Nino gegenüber dieser Adressierung ab: So betont er, dass die Bewältigung der Aufgabe nichts mit dem Besuch eines Gymnasiums zu tun habe. Damit trennt Nino das Konstrukt schulischer Leistung von der schulformspezifischen Allokation und damit verbundener gesellschaftlicher Zuweisung sozialer Positionen. Zudem lässt er erkennen, dass es ihm nicht um die Verweigerung von Leistung geht. Er distanziert sich somit von der Bildungsgangaspiration, die Fuat offenbar repräsentiert. Mit der prozessierten Aufgabenübernahme schert Fuat in doppelter Hinsicht aus der Solidarität seiner Peers aus: zum einen aus dem schulformspezifischen Milieu durch die Repräsentation einer Bildungsgangaspiration, die sich auf der Folie sozialer Ungleichheit bewegt, zum anderen aus der bislang von den männlichen Peers eingenommenen Haltung der Distanz gegenüber der Aufgabenbearbeitung.

Dies hat für Nino entsprechende Konsequenzen, da ihn dasselbe Mädchen, das Fuat quasi ‚herbeigeht‘ hat, zur Herausgabe seiner Papierstreifen auffordert, gestisch durch die entgegengestreckte Hand und verbal durch Nachfrage und die im Imperativ formulierte Anweisung, die Papierstreifen zu zeigen. Joana agiert an dieser Stelle implizit wie in der Rolle einer die Bearbeitung der Aufgabe delegierenden Lehrerin. Sie führt zugleich auch eine Situation der Konkurrenz zwischen Arda, Fuat und Nino herbei. Die damit einhergehende Mehrdeutigkeit wird dramaturgisch in der Choreografie einer von ihr hergestellten Körpernähe zu Fuat und der zugleich nach dem Kontrahenten Nino ausgestreckten Hand deutlich. Frau Wyss bekräftigt die Forderung nach Rückgabe der Papierstreifen, der Nino mit ambivalent widerstrebend-lässiger Geste nachkommt. Mit seinem Verweis auf deren Bedeutungsgehalt (diese der Präsensform zuzuordnen) demonstriert er fachliche Leistung(sbereitschaft), wodurch erneut ersichtlich wird, dass Nino sich leistungsbezogenen Erwartungen nicht verweigert, sondern gegenüber der Ableitung schulischen Leistungsvermögens aus dem Bildungsgang opponiert.

Insgesamt zeigt die Szene, dass die Bearbeitung der Klassenaufgabe zunächst im ‚Revier der Mädchen‘ organisiert und etabliert wurde. Teilhabe an der Bearbeitung wird entsprechend durch diese auf der Basis von Zuschreibungen ge- bzw. verwehrt. Gegenüber diesen Zuschreibungen nehmen die männlichen Peers durch Amüsement (Emre/Arda) und Widerstreit (Nino) Differenzmarkierungen vor. Die Organisation der Weiterbearbeitung der Klassenaufgabe ist also von einer impliziten Aushandlung der Peerbeziehungen und der Bedeutung der Erfüllung schulleistungsbezogener Erwartungen überlagert. Dabei steht dem Vorzug Fuats und dem Zelebrieren seiner Übernahme der Bearbeitung der Klassenaufgabe die tendenzielle Degradierung Ardas und vor allem Ninos gegenüber. Das Konstrukt der schulleistungsbezogenen Kompetenzzuschreibung wird hier von Differenzen in den Dimensionen Geschlecht und Bildungsgang überlagert.



Frau Wyss agiert an dieser Mehrdeutigkeit vorbei bzw. unterstützt die Differenzkonstruktionen der SchülerInnen, indem sie die Teilhabe der bislang auf die ‚Hinterbühne‘ gedrängten Jungen eher erschwert. So bekräftigt sie die Herausgabe der Papierstreifen durch Nino und fordert Arda disziplinierend auf, „lieber“ zu helfen (statt anderes zu tun). Zudem zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Verwendung von Sprache als Form und als Gegenstand der Vermittlung im Unterricht. Während die korrekte Bezeichnung und Verwendung von Verben das inhaltliche Lehr-Lernziel der Epoche darstellen, verwendet die Lehrerin diese in der Unterrichtseinheit zum Teil grammatikalisch inkorrekt („Arda, helf mal lieber da, höh“).

Bezogen auf das leitende Erkenntnisinteresse ist zu resümieren, dass die explizit kooperativ formulierte Aufgabe im Deutschunterricht in ihrem praktischen Vollzug nicht gemeinsam bearbeitet wird bzw. nicht allen vergleichbare Partizipationsmöglichkeiten eröffnet. So ist das Lehr-Lern-Setting vor allem entlang von Praktiken des Zuordnens grammatikalischer Begriffe zu passenden Beispielen organisiert, und zwar anhand von relativ klein bedrucktem Material, das von einem Teil der Klasse nur über Kopf oder gar nicht zu lesen ist. Gleiches gilt für die unpräzise, sich mehrfach ändernde Formulierung und Adressierung (einzelne/alle) des Arbeitsauftrags. Während auf expliziter Ebene, z. B. durch die Aufgabenstellung oder die Gruppierung um den Tisch, alle Anwesenden an dem Geschehen beteiligt sind, werden in konjunktiver Hinsicht Differenzen und soziale Prozesse der Exklusion erkennbar. Der oben dargelegten Szene folgt entsprechend eine solche, in der sich Nino, Paolo, Fritz und Emre dem spaßvollen (provokativen) Spiel mit einem zum Kügelchen geformten Papierstreifen am Tisch zuwenden, also peerkulturelle Formen des Unterlebens (vgl. Goffman 1973: 194) praktizieren. Dieser Rückzug aus dem Lehr-Lern-Arrangement verweist darauf, dass hier fachliche Lerngelegenheiten – und die Möglichkeit zur Leistungspräsentation – behindert werden. Demgegenüber eröffnen sich solche Möglichkeiten, eigene Vorstellung probenhaft durchzuspielen, vor allem für jene SchülerInnen, die sich in der Nähe des Unterrichtsmaterials befinden, zu diesem unmittelbaren Zugang haben oder ermuntert werden, Lösungsvorschläge zu formulieren und umzusetzen.

## 4 Differenzherstellung im Mathematikunterricht

Die nachfolgende Videoszene zum Mathematikunterricht entstammt der gleichen Klasse wie der angeführte Deutschunterricht und ebenfalls der Einführung in ein neues Thema. Ähnlich wie im Deutschunterricht versammeln sich die SchülerInnen am Gruppentisch. Sie wählen dabei eine vergleichbare Anordnung ihrer Plätze. Auch wird ihnen eine auf Kooperation angelegte Aufgabe erläutert. Anders als im Deutschunterricht sollen die SchülerInnen dabei innerhalb von zwei durch Herrn Peters eingeteilten Gruppen<sup>14</sup> kooperieren, die miteinander in einen Wettkampf treten.

14 Der im Feld verwendete und von uns zu Darstellungszwecken einbezogene Begriff der „Gruppe“ meint hier kein überdauerndes soziales Gebilde im Sinne z. B. eines konjunktiven Erfahrungsraumes, sondern die situativ und explizit durch die Lehrperson für diese Unterrichtsphase vorgenommene Unterteilung der Klasse in zwei gegnerische Untereinheiten.

Herr Peters führt gemeinsam mit Frau Werner in einem Klassengespräch in das Thema „Negative Zahlen“ anhand ihres Vorkommens im Alltag (z. B. Temperatur) ein. Dann fordert er einen Schüler auf, einen Zahlenstrahl von -15 bis +15 an die Tafel zu zeichnen und zu beschriften. Er teilt die SchülerInnen in zwei „Mannschaften“ ein: Jene, die vom Pult aus betrachtet links sitzen, bilden die eine Gruppe („Wandseite“), und jene, die rechts sitzen („Fensterseite“), die andere. An der Wandseite des Tisches sitzen nebeneinander (vom Pult aus) Dinika, Mahek, Joana, Alberta, Ahmet, Basil, Cem, Paolo und Fritz, an der Fensterseite des Tisches (vom Pult aus) Elena, Sarah, Adriano, Arda, Fuat, Nino und Emre (etwas später kommt Marco hinzu und setzt sich hinter Nino und Emre). Je abwechselnd sollen die Gruppen Zahlen zwischen eins und sieben subtrahieren, beginnend bei 15. Mithilfe eines Magneten wird der durch die Subtraktion auf dem Zahlenstrahl erlangte Wert markiert. Die „Mannschaft“, die durch Subtraktion zuerst den Wert von -15 erreicht, gewinnt. Die jeweilige Subtraktion wird zudem an der Tafel protokolliert. Nachdem die „Fensterseite“ zweimal gewonnen hat, fordert Herr Peters die „Wandseite“ auf, sich das Protokoll anzusehen, um herauszufinden, warum sie zweimal verloren hat, und ihr Vorgehen für die nächste Runde abzusprechen. Herr Peters führt weiter aus: „Wer als Nächstes gewinnt, hat die ganze Serie gewonnen.“ Nach ca. vier Minuten, während derer Herr Peters und Frau Werner mit SchülerInnen der „Wandseite“ zielführende Subtraktionen der nächsten Spielrunde eruiert, eröffnet der Lehrer die dritte und letzte Runde.

Bereits die gegenüber dem Deutschunterricht homologe Verteilung der SchülerInnen um den Tisch verweist auf eine ritualisierte Form der räumlichen Positionierung im Lehr-Lern-Arrangement, mit der eine implizite geschlechtsspezifische Schaffung von räumlicher Nähe/Distanz zu Tafel und Pult einhergeht. Diese habitualisierte Differenzbildung wird auf formaler Ebene durch die Einteilung des Mathematiklehrers gebrochen, da er geschlechtergemischte „Mannschaften“ bildet.

Die folgende Videoszene setzt ein, als Emre von der „Fensterseite“ gerade die Spielrunde mit Notation der vorgenommenen Subtraktion „ $8-7=1$ “ an der Tafel abgeschlossen hat.

Fuat flüstert: „Wir müssen wir müssen minus eins machen (4)“, die rechte Hand auf Ninos Schulter, den linken Zeigefinger zur Tafel gestreckt, „(weil) wenns wenns zuviel isch dänne könne die (nöd so) mache (check checkets nöd).“<sup>15</sup> Nino sagt „Ah ja (.) bene“<sup>16</sup>, lehnt sich am Tisch vor, den Kopf in Joanas Richtung wendend. Fuat äußert in einem Singsang: „Mir händ gwunnä, mir händ gwunnä.“<sup>17</sup> Nino lacht zweimal auf und richtet seinen Oberkörper auf. Joana erwidert zeitgleich, in die Richtung der beiden Jungen blickend: „Nei ihr händ nit gwunnä“<sup>18</sup>. Fuat ruft „Ihr könnt scho uffgää“<sup>19</sup>. Zeitgleich ruft Nino „Also mach“, tippt kurz mit gestrecktem Zeigefinger und nach vorne schnellendem Arm in Joanas Richtung, Oberkörper und Kopf nach vorne neigend. Er ruft nochmals: „Mach (jetz)“, während er den Arm auf den Tisch legt und sich wieder aufrichtet. Fuat blickt währenddessen stirnrunzelnd zu Joana und wiederholt: „Ihr könnt scho jetzt uffgää, ihr könnt scho uff(höre)“<sup>20</sup>. Dann wendet er den Kopf schüttelnd ab.

In vergemeinschaftender Geste erklärt Fuat Nino das als notwendig erachtete weitere Vorgehen der eigenen Gruppe („wir“). Während er spricht, deutet er zur Tafel und nimmt so Bezug zum aktuellen Spielstand. Seine Interaktion erfolgt simultan zu derjenigen von Joana und Paolo, und er schlägt eine identische Subtraktion (minus eins) vor. Zugleich inszenieren die beiden sowohl durch Flüstern und Verweis, die andere Gruppe verstehe es nicht „(checkets nöd)“ (Fuat), als auch durch lautstarke Validierung

15 (weil) wenns wenns zu viel ist dann können die (nicht so.) machen (check checkens nicht).

16 Ah ja, gut (Italienisch).

17 Wir haben gewonnen, wir haben gewonnen.

18 Nein ihr habt nicht gewonnen.

19 Ihr könnt schon aufgeben.

20 Ihr könnt schon jetzt aufgeben, ihr könnt schon aufhören.

(Nino) eine gelingende verdeckte Kommunikation zur gemeinsamen Strategie. Sie folgen damit einer expliziten Anweisung des Mathematiklehrers. Anschließend deklariert Fuat im Singsang geradezu triumphierend den Spielgewinn. Das Lachen Ninos bestätigt die spaßvolle Äußerung Fuats. Theatralisch führen die Schüler den vom Lehrer durch die alles entscheidende dritte Runde zugespitzten Wettkampf auf. Joana verneint Fuats Aussage und adressiert verbal und durch Blickkontakt Fuat und Nino. Noch bevor sie fertig gesprochen hat, reagieren beide: Fuat stellt ironisch die Handlungsoption in den Raum, vorzeitig aufzugeben, womit er die abzusehende Niederlage betont. Nino wiederum fordert Joana gestisch (Handgeste, Nicken) und verbal: „also mach“, intensiviert durch Lautstärke und Wiederholung, zum Handeln auf. Die gegnerische Seite wird also durch eine gewisse Häme (Fuat) und den gestisch-sprachlich erzeugten Handlungsdruck (Nino) dazu herausgefordert, die Antithese unter Beweis zu stellen. Zudem wird aus Fuats Gruppenadressierung mit Ninos Äußerungen eine persönliche Adressierung Joanas.

Im Anschluss daran übernimmt Joana den nächsten Spielzug:  $(1-1=0)$ . Der dramaturgische Höhepunkt dieses Interaktionsverlaufs setzt kurz danach ein: Zunächst fordert Joana Nino direkt zum folgenden Spielzug auf. Als dieser zur Tafel kommt, verbleibt Joana jedoch dort und erläutert, wie ihre Gruppe zur -15 gelangen würde. Dies löst lautes Jubeln aus, u. a. von Paolo, der mehrmals klatscht.

Nino, der im seitlichen Profil im KB vor der linken Tafelseite abgebildet ist, blickt zu Joana, die ihm zugewandt etwa zwei Schritte rechts entfernt steht. Die SchülerInnen und der Lehrer am Gruppentisch richten ihre Köpfe zum Tafelgeschehen.

Nino streckt seinen linken Zeigefinger zum Zahlenstrahl, tippt unterhalb -8 und blickt zu Joana, „Zäh-“. Joana hebt ihre linke Hand auf Kinnhöhe, lässt sie nach vorne (abwinkend) sinken, während Nino zu fragen beginnt: „Was git zäh“<sup>21</sup> und seine rechte Hand Joana auf Brusthöhe entgegenstreckt: „Was git.“ Joana fällt ihm ins Wort: „Nei“, geht auf ihn zu, hebt ihre linke Hand, die sie schnell auf seine erhobene rechte fallen lässt und schiebt sie damit weg, während Nino ruft: „fuffzäh“ und dabei schnell die linke Hand nach links unter -15 schiebt. Joana schreit: „Nein! Mann!“, lässt ihre erhobenen Arme ruckartig fallen, hochschnellen und wieder etwas fallen, sodass ihre linke Hand Ninos erhobene rechte zu berühren scheint. Nino ruft weiter: „Was git fuffzäh“, schiebt die linke Hand deutend schräg zwischen -9 und -8 am Zahlenstrahl und ruft „minus acht?“. Joana tritt gleichzeitig näher an die Tafel, führt ihre rechte Hand der linken Ninos entgegen und ruft: „(nit eis)“ und schiebt seine Hand zur Seite, die er sinken lässt. Joana sagt etwas (unverständlich) und tippt, nach links tretend, unter -10, während Nino rückwärts zurücktritt, die linke Hand auf Bauchhöhe nach oben geöffnet, und Joana stirnrunzelnd mit offenem Mund anblickt. Joana tippt mit dem rechten Zeigefinger in Einerschritten nach links auf dem Zahlenstrahl; währenddessen ruft Herr Peters: „Joana, du bist fertig“, dreht sich mit seinem zur Tafel gewandten Kopf und dem Oberkörper weiter nach links und legt die linke Hand auf Ninos Oberarm. Während Joana äußert: „(die) ist da“ und mit dem Zeigefinger bis unterhalb -14 gelangt, fordert Herr Peters sie in lachendem Tonfall auf: „Setzt du dich bitte wieder?“ Joana fährt fort: „und mir (dänn) äbbe“. Sie tippt mit dem Zeigefinger schnell unterhalb der -15, während sie ihr Gesicht frontal Ninos Gesicht zuwendet. Dieser hebt beide Arme, lässt die rechte Hand sinken, während er seine linke zur Mitte des Zahlenstrahls streckt und in diese Richtung schreitet, den Kopf zur Tafel drehend. Joana blickt ihn fortwährend an, lässt ihre rechte Hand sinken und ergötzt: „minus eis“, weicht mit drei Schritten zurück und fährt fort: „aber da ha mier gwunnä“. Während dieser Sequenz klatscht Paolo noch zweimal rhythmisch, lacht, neigt sich schräg zu Fritz herüber, dreht sich nach hinten und lacht nochmals lauthals. Neben ihm lacht auch Ahmet, Cem und die Kamerafrau lächeln, weitere, von hinten abgebildete Köpfe (Emre, Basil) bewegen ihren Oberkörper bzw. Kopf.

21 Was gibt zehn?

Die Szene steigert sich hier zu einem antithetischen Schlagabtausch: Nino stellt – als sei er in der Lehrerrolle – eine Frage zum Ergebnis einer einfachen Rechnung, dies mit Bezug auf den Zahlenstrahl, den er vom Endergebnis her aufrollt. Joana intensiviert dann ihre Praktiken durch erhöhte Lautstärke (Sprache) und Geschwindigkeit (Gesten). Sie schiebt zudem Ninos zeigende Hand weg, dessen Gestik die Subtraktion  $15-8$  veranschaulicht, und damit die Deutung, dass nicht die Wand-, sondern die Fensterseite gewinnt. Nino nimmt dann die andere Hand zu Hilfe, um die Subtraktion zu zeigen. Kurz bevor seine Hand unter die  $-8$  gelangt, wird sie von Joana wieder weggeschoben. Mit gesteigerter Lautstärke (Schreien) präsentiert Joana ihre Rechenergebnisse und gelangt, Einerschritte zeigend, von  $-10$  zu  $-14$ , dem offenbar der gegnerischen Seite zugeordneten Wert ihrer zuletzt möglichen Subtraktion. Joana schiebt Nino dabei körperlich nach links, vertreibt ihn geradezu, um zur Siegeszahl vorzudringen. In dieser konkurrierenden Situation greift Herr Peters ein, indem er Joana explizit zur Sitzplatzeinnahme auffordert.

Dessen ungeachtet führt Joana gestisch und argumentativ ihre Proposition weiter aus, wonach die gegnerische Gruppe zwingend zur  $-14$  gelange und ihre Mannschaft durch Subtraktion von  $1$  das Ziel der  $-15$  erreiche. Joana schlussfolgert daraus den Gewinn ihrer Gruppe – mit demselben Wortlaut der Siegesdeklaration der gegnerischen Gruppe zuvor.

In dieser Szene zeigt sich eine spezifische Bezogenheit von Joana und Nino aufeinander, die den Streit an der Tafel zu einem persönlichen macht. Dies kündigt sich zunächst dadurch an, dass Joana Nino namentlich zum nächsten Spielzug auffordert, wie er zuvor sie. Zudem dokumentiert sich in der Intensität des Ausdrucks ein persönliches Involviertsein und in den wiederholten körperlichen Berührungen eine erotische Komponente. Dieser Schlagabtausch zwischen Joana und Nino an der Tafel wird von Paolo beklatscht und evoziert ausgeprägtes Lachen bei ihm und weiteren Schülern (die Schülerinnen sind im KB von Schülern weitgehend verdeckt). Die Zuschauenden sind damit an der situativen Dramaturgie deutlich beteiligt. Das offensichtlich Komische liegt genau in diesem öffentlich inszenierten Schlagabtausch, der die Vorführung an der Tafel als die eines streitenden ‚Paares‘ erscheinen lässt. Die AkteurInnen zeigen hier stellvertretend für das Publikum einen experimentellen Streit zwischen den Geschlechtern, der Differenzen im Modus eines heterosexuellen Paares bearbeitet.

Im weiteren, hier zusammengefassten Verlauf der Videoszene wiederholt Joana die Deklaration des eigenen Gewinns verbal und gestisch, während Nino erfolglos versucht, seine Überlegung an der Tafel zu demonstrieren. Als Joana den Tafelbereich verlässt, kommentiert Nino: „(Scheiße) bist du dumm“. Während sie sich setzt, ruft sie „Er hät’s selber so geseit gehabt“<sup>22</sup>.

Nino zeigt sich gegenüber dem siegessicheren Auftreten Joanas nahezu verärgert („Scheiße“) und negiert verbal Joanas intellektuelle Fähigkeiten grundlegend. Demgegenüber bekräftigt sie ihre Proposition, indem sie hervorhebt, dass diese von ihm ‚selbst‘, vermutlich Nino, favorisiert wurde. Hier dokumentiert sich eine auf den Mitschüler bezogene Zuschreibung von Wissen bzw. Leistung, mit der zugleich eine defizitäre Selbstzuschreibung einhergeht, so als müssten die Erwägungen des anderen nicht mehr überprüft werden.

22 Er hat es selbst so gesagt.

Resümierend ist festzuhalten, dass in der dargestellten Sequenz des Mathematikunterrichts eine Schülerin und ein Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre mathematischen Leistungen in Form von Rechenstrategien, die zuvor in den Gruppen abgesprochen werden sollten, an der Tafel, die wie eine Bühne erscheint, zu präsentieren bzw. vorausgreifend zu erproben. Diese doppelte Rahmung ist ambivalent, da Leistung deutlich individueller zugeschrieben wird, als es zu Beginn des Unterrichts mit der Einteilung der gegeneinander konkurrierenden und miteinander kooperierenden Gruppen vorgesehen war.

Die von den SchülerInnen praktizierte Form der Umsetzung des Rechenspiels wird durch den Erfahrungsraum peerkultureller Aushandlung von Geschlechterbeziehungen deutlich überlagert. Dies erfolgt im Kontext einer konjunktiv eingespielten, geschlechtsspezifischen Positionierung am Tisch, die von Seiten des Lehrers durch Einteilung der geschlechtergemischten Gruppen zunächst – kommunikativ – gebrochen wird. Diese Bearbeitung der von den SchülerInnen hervorgebrachten Differenz wird durch diese wiederum in der Aufführung eines mit Berührung und Körpernähe erotisierend aufgeladenen Streits zwischen Joana und Paolo umgearbeitet. Dabei wird die Auseinandersetzung auf der Bühne des Tafelbereichs zu einem stellvertretenden Schauspiel, das die MitschülerInnen mit Spaß verfolgen und als Zuschauende mitgestalten.

## **5 Konstruktionen und Bearbeitungen von Leistungsdifferenzen, überlagert von Geschlecht und Peerkultur**

Die Interpretationen zeigen in beiden Fällen, in denen es um die Umsetzung einer explizit kooperativ gerahmten Aufgabe geht, Praktiken der Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen schulischer Leistung, die von den Dimensionen der Peerkultur und des Geschlechts überlagert werden. Zudem spielt eine bildungsgangbezogene Zuschreibung (Fuat) bzw. heilpädagogische Unterstützung (Cem/Basil) im Deutschunterricht mit hinein.

Die geschlechtliche Überlagerung der Leistungskonstruktion zeigt sich im Deutsch- wie im Mathematikunterricht durch die geschlechtsspezifische Positionierung um den Tisch, mit der eine räumliche Nähe bzw. Distanz zur Tafel und zum Pult geschaffen wird. Im Deutschunterricht gehen damit unterschiedliche Formen der Beteiligung an bzw. des Rückzugs aus der Bearbeitung der Klassenaufgabe einher. Diese impliziten Differenzkonstruktionen werden von der Deutschlehrerin eher verstärkt als abgeschwächt bzw. von dem ungleich zugänglichen Unterrichtsmaterial (kleinbedruckte Papierstreifen) in Kombination mit der unpräzisen und zugleich auf *ein* Ergebnis zielenden Aufgabenstellung begünstigt. Die als Unterleben sich entfaltenden peerkulturellen Praktiken des Papierschnippens seitens einiger Jungen stehen auch im Zusammenhang mit dieser Ausrichtung des Lehr-Lern-Arrangements.

Im Unterschied zur Deutschlehrerin hebt der Mathematiklehrer die geschlechtsdifferenzierende Positionierung am Tisch durch Einteilung der SchülerInnen in geschlechtergemischte Gruppen (Fenster- und Wandseite) zunächst auf. Seine explizite Einteilung

wird in der interpretierten Sequenz durch die implizite Umsetzung des als Wettstreit konkurrierender „Mannschaften“ angelegten Spiels seitens der SchülerInnen wiederum peerkulturell bearbeitet. So gebärden sich die beiden an der Tafel agierenden gegnerischen Gruppenmitglieder in der Aufgabenbearbeitung als ‚streitendes Paar‘ und rekurren in antithetisch-konkurrierendem Modus auf eine Geschlechterdifferenz, die durch die heterosexuelle Konnotation gegenseitigen Neckens aufgeladen ist und als stellvertretendes belustigendes Schauspiel von der Klassenöffentlichkeit mitgetragen wird.

Vergleichbar zum Deutschunterricht stellen die Geschlechterdifferenzen für die SchülerInnen im Mathematikunterricht eine bedeutsame Kategorie dar, entlang derer sie ihre Praktiken organisieren. Sie führen dabei implizit zu einer sich intensivierenden Interaktionsdynamik. Tendenziell werden die Unterschiede unterrichtlich vereinnahmt, indem ihnen mit der konkurrierend angelegten Präsentation individuell betrachteter Leistungsdifferenzen an der Tafel ein entsprechender Rahmen geboten wird.

Im Deutschunterricht hingegen werden Leistungsdifferenzen seitens der SchülerInnen unter Bezugnahme auf den Bildungsgang explizit zugeschrieben und oppositionell bearbeitet. Die bildungsgangbezogene Perspektive wird durch die zelebrierte Übernahme der Aufgabe von Fuat elaboriert und validiert – ein Prozess, dem die Lehrpersonen nicht widersprechen.

Vor diesem Hintergrund dokumentieren sich unterschiedliche Formen von Lerngelegenheiten und -behinderungen: Während in formaler Hinsicht alle SchülerInnen in der Gruppe miteinander bzw. mit- und gegeneinander antreten, führt die Praxis des „Inputs“ beider Unterrichtsfächer dazu, dass einzelne exponiert werden und einen eher aktiven Part einnehmen. Teilweise sind dies in beiden Fächern die gleichen SchülerInnen. Die anderen gehören zwar den Gruppen an, sind aber kaum in die Aufgabenlösung eingebunden. Während die peerbezogenen, wechselseitigen Adressierungen der SchülerInnen im Deutschunterricht kaum bearbeitet werden, fordert der Mathematiklehrer wiederholt die Rückbindung in die Gruppen ein. In dieselbe Richtung geht auch seine Einteilung geschlechtergemischter „Mannschaften“. Gleichwohl machen die SchülerInnen im Unterricht beider Fächer die Erfahrung, dass die Möglichkeit der aktiven Teilhabe an der Klassen- bzw. Gruppenaufgabe wesentlich durch die Zugehörigkeit nach Peergroup strukturiert ist.

Der Vergleich beider Sequenzen zeigt, dass unterschiedliche Konstrukte von Leistungsdifferenz aufgerufen und (re)produziert werden. So wird im Mathematikunterricht auf den Wettkampf bzw. die konkurrierende Aufführung fachlicher Leistung Bezug genommen, während im Deutschunterricht die komplementäre Kooperation im Rahmen einer Klassenaufgabe den offiziellen Handlungsrahmen bildet.

Gemeinsam ist beiden Formen der Leistungskonstruktion und -bearbeitung, dass sie in komplexer Form von Peerinteraktionen, dies vor allem in den Dimensionen des Geschlechts, aber auch sozialer Ungleichheit im Sinne bildungsgangbezogener Leistungszuschreibungen überlagert werden, während die Dimension des Migrationshintergrunds empirisch nicht relevant wird. Diese Prozesse werden durch die unterrichtlichen Praktiken der Lehrpersonen mitgestaltet, toleriert und/oder genutzt und verweisen, neben einer Konkurrenzorientierung, auf ein Verständnis individueller Zuschreibung von Leistung, die – nach Klafki (1996: 217) – von einem Begabungsverständnis getragen wird.

Leistung wird in beiden Sequenzen als Fachwissen und dessen probenhafter Anwendung entlang einer gemeinsamen Aufgabe konstruiert. Die Möglichkeit hierzu wird in

beiden Fällen vor allem einzelnen SchülerInnen eröffnet, wodurch sie als *leistungsfähig* in Bezug auf die Aufgabe herausgehoben werden. Dies impliziert, auch in dem offiziell auf Kooperation ausgerichteten „Input“ des Deutschunterrichts, ein konkurrenzbezogenes Verständnis von Leistung, wie Klafki (1996) es beschreibt und kritisiert; zugleich wird eine Zuweisung zu Leistungspositionen bzw. die Konstruktion einer Leistungsordnung innerhalb der Schulklasse vorgenommen, was einem demokratischen, an Emanzipation und Inklusion orientierten Verständnis zuwiderläuft.

## Literatur

- Ainscow, Mel. (2008). Teaching for diversity. The Next Big Challenge. In F. Michael Connelly, Ming Fang He & JoAnn Phillion (Hrsg.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (S. 240–258). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Bohnsack, Ralf. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 225–254). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, Ralf. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Nohl, Arnd-Michael. (2001). Ethnisierung und Differenz Erfahrung. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, (1), 15–36.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Bern: EDK.
- Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika. (2014). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 131–152). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Goffman, Erving. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael; Reh, Sabine & Tervooren, Anja. (2013). Ethnographie und Differenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 639–643.
- Klafki, Wolfgang. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Köbberling, Almut & Schley, Wilfried. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Kronig, Winfried. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Nohl, Arnd-Michael. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Preuss-Lausitz, Ulf. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Zugriff am 26. Juni 2014 unter [www.gew.de/Binaries/Binary109970/Wiss\\_Begleitung\\_Inklusion\\_end](http://www.gew.de/Binaries/Binary109970/Wiss_Begleitung_Inklusion_end).
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Ricken, Norbert & Idel, Till-Sebastian. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690.

- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2014). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Seitz, Simone & Scheidt, Katja. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1–2). Zugriff am 24. Juni 2014 unter [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/148/140](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/148/140).
- UN. (2006). *UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 24. Juni 2014 unter [www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_b\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf).
- Wagner-Willi, Monika. (2008). Die Erforschung von Handlungspraxis in der Sonder- und Integrationspädagogik. Zum Potenzial der Dokumentarischen Methode. In Wilfried Schley (Hrsg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven* (S. 157–188). Bern, Stuttgart: Haupt.
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Inklusion online*, 4. Zugriff am 24. Juni 2014 unter [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173).

## Zu den Personen

*Tanja Sturm*, Prof. Dr., PH FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, Dokumentarische Methode (Gruppendiskussion, Videografie).

Kontakt: Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, Steinentorstraße 30, 4051 Basel, Schweiz

E-Mail: [tanja.sturm@fhnw.ch](mailto:tanja.sturm@fhnw.ch)

*Monika Wagner-Willi*, Dr., PH FHNW. Arbeitsschwerpunkte: videobasierte Schulforschung, Qualitative Methoden, Dokumentarische Methode, Inklusionspädagogik.

Kontakt: Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, Steinentorstraße 30, 4051 Basel, Schweiz

E-Mail: [monika.wagner@fhnw.ch](mailto:monika.wagner@fhnw.ch)