

### 'Leistungsdifferenzen' im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz

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). 'Leistungsdifferenzen' im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 231-248. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48537-7>

#### 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>

Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi<sup>1</sup>

## „Leistungsdifferenzen“ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz

### Achievementdifferences in inclusive schooling in secondary education in Switzerland

#### **Zusammenfassung:**

Der Beitrag geht der Frage nach, wie ‚Leistungsdifferenzen‘ im Fachunterricht Deutsch einer achten Klasse einer inklusiven, nicht-gymnasialen Schulform der deutschsprachigen Schweiz konstruiert und bearbeitet werden. Auf der Basis der dokumentarischen Interpretation von Videoszenen anhand von Fotogramm- und Sequenzanalyse werden Prozesse der Inklusion und der Exklusion spezifischer Schülergruppen im Unterrichtsgeschehen herausgearbeitet. Leistungsdifferenzen werden entlang der Unterscheidung besonders leistungsstark/-schwach konstruiert und bearbeitet sowie individuell zugeschrieben. Die Lehrpersonen rekurrieren ebenso wie die SchülerInnen auf diese Unterscheidung – und ihre unterrichtlichen Praktiken ergänzen einander: Während die Schulische Heilpädagogin ‚leistungsschwache‘ SchülerInnen adressiert, zeigt sich die Deutschlehrerin für das Fortkommen des von ihr initiierten Unterrichtsgeschehens zuständig.

**Schlagworte:** Inklusiver Unterricht, Leistung, Differenzkonstruktion, Sekundarstufe, Dokumentarische Videointerpretation

#### **Abstract:**

The article investigates in achievement differences constructed in an eighth grade German class of an inclusive school setting, below grammar school-level, within the German speaking part of Switzerland. Based on the methodology of the documentary method we interpreted video scenes and photograms (stills) of class video sequences and reconstructed processes of inclusion and exclusion of specific groups of students. Differences in achievement are constructed along the distinction high/low achieving and are attributed to individual students. Teachers are referring to this difference as well as students: While the Special Education Teacher addresses the low achieving students, the German teacher shows herself responsible for progress in the task she gave the class.

**Keywords:** inclusive education, achievement, constructing differences, secondary school, documentary videointerpretation.

# 1 Einleitung

*Inklusion* ist seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und daraus abgeleiteter bildungspolitischer Reformbemühungen in der Schulpädagogik ein zentrales Thema geworden, das über die Sonder- bzw. die Inklusionspädagogik hinaus diskutiert wird (vgl. z.B. Budde/Hummrich 2013). Die Zuständigkeit der ‚Regelschule‘ für *alle* SchülerInnen – auch für diejenigen, die die Leistungs- und Verhaltenserwartungen nicht erfüllen – wird seit Gründung der Sonderschulen gefordert. Seit den 1970er Jahren werden im deutschsprachigen Raum Schulversuche zum *Gemeinsamen Lernen*, v.a. in der Primarstufe, wissenschaftlich begleitet und erforscht (vgl. z.B. Haeberlin u.a. 1990; Schuck u.a. 1998) und didaktische Konzepte entworfen (vgl. z.B. Feuser 1998). Die Entwicklung dieser Ansätze, auch unter Einfluss des englischsprachigen Diskurses zu *inclusive education* (vgl. Allan/Slee 2008), führte im Fachdiskurs zum Begriff der *Inklusion*, verstanden als Überwindung von Benachteiligung und Behinderung (vgl. Ainscow 2008, S. 241).

In der Schweiz ist der Grundsatz „Integration vor Separation“ (vgl. EDK 2011, S. 2) zu einem expliziten Bildungsreformeranliegen avanciert. Die Umsetzung eines *integrativen* bzw. *inkluisiven*<sup>2</sup> Unterrichts steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zum weiterhin selektiven und zunehmend marktwirtschaftlichen Prinzipien folgenden Schulsystem (vgl. Herz 2010, S. 31). In diesem Kontext stellen sich für die wenig erforschte Praxis des inklusiven *Fachunterrichts* der Sekundarstufe besondere Herausforderungen (vgl. Preuss-Lausitz 2014).

Unser Beitrag beruht auf ersten Ergebnissen unseres vom Schweizerischen Nationalfond von 2014 bis 2017 finanzierten Forschungsprojekts *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Studie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen*. Aufgrund eines praxeologischen, sowohl auf die sprachliche wie auf die nonverbale Ebene des Unterrichts bezogenen Erkenntnisinteresses liegt der methodische Fokus auf Videos, die im Unterricht der selektionswirksamen Fächer Mathematik und Deutsch erhoben und mit der Dokumentarischen Methode interpretiert werden (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015). In diesem Beitrag gehen wir nach einer Einführung in einer formal integrativen Schule der Sekundarstufe I hergestellt und bearbeitet werden. Dabei interessiert uns v.a. das Wechselspiel der Praxen des multiprofessionellen Teams und der SchülerInnen (3). Danach diskutieren wir die Ergebnisse unserer Rekonstruktionen. (4). Ein abschließendes Resümee (5) greift die forschungsmethodologische Frage nach dem Erkenntnispotenzial unseres Vorgehens auf.

## 2 Forschungsprojekt

### 2.1 Theoretischer Rahmen

In dem Forschungsprojekt knüpfen wir an ein Verständnis von Inklusion als Überwindung von Benachteiligung und Behinderung in Schule und Unterricht an (vgl. Ainscow 2008, S. 241). Behinderung verstehen wir nicht medizinisch-essen-

tialistisch als Eigenschaft von Personen, sondern als in Interaktionen hervorgebrachtes soziales Phänomen (vgl. Tervooren 2000, S. 317). Behinderung kann situativ prozessiert werden und/oder sich zu überdauernden Mustern, im Sinne einer Erfahrungsdimension, verdichten. Für Schule und Unterricht können hierbei v.a. Formen der Behinderung von Lern- und Bildungsprozessen genannt werden, die sich auf das soziale Miteinander und das fachliche Lernen der SchülerInnen beziehen (vgl. Wagner-Willi/Sturm 2012). Statt den analytischen Blick auf die formale Zuschreibungskategorie des „besonderen Bildungsbedarfs“ (SKBF 2014, S. 42) zu verengen, ermöglicht unsere Perspektive, Behinderung und Inklusion in Bezug auf unterschiedliche, sich überlagernde Dimensionen zu untersuchen.

Wir rekonstruieren im Projekt die interaktive Praxis des Unterrichts und damit einhergehende Prozesse der Inklusion und Exklusion von SchülerInnen. Aufbauend auf theoretische Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2010, S. 59–63) unterscheiden wir Formen des „kommunikativ-generalisierten Wissens“ von solchen des „konjunktiven Wissens“ (ebd., S. 165, vgl. Mannheim 1980, S. 285–294): Erstgenannte sind Formen des Wissens *über etwas*, das definiert und/oder theoretisch – meist sprachlich – formuliert werden kann. Demgegenüber sind mit letztgenannten Formen der impliziten (stillschweigenden) Verständigung bzw. des Wissens „*um* und *innerhalb* von etwas“ (Bohnsack 2009b, S. 323, Herv.i.Orig.) gemeint. Konjunktives Wissen entsteht in „gemeinschaftlichen Erlebniszusammenhängen“ und „Erlebnisstrecken“ (Mannheim 1980, S. 79) und in gemeinsamer, aufeinander abgestimmter Handlungspraxis. Es strukturiert wiederum als habituelles, körperliches Wissen im Sinne handlungsleitender Orientierungen die Praxis selbst.

Die dargelegte Unterscheidung der Wissensformen bedeutet in Bezug auf unseren Forschungsgegenstand, dass explizite, kommunikative Formen der Re-/Produktion von Differenz und Gemeinsamkeit von solchen der konjunktiven impliziten bzw. handlungspraktischen Herstellung und Bearbeitung analytisch zu unterscheiden sind. Die letztgenannten liegen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Die Rekonstruktion der Konstruktion und Bearbeitung von Differenzen stellt die Grundlage für die Betrachtung der interaktiven praktischen Herstellung von Inklusion und Exklusion dar (vgl. Bohnsack/Nohl 2001, S. 22).

Die analytische Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen konkretisiert sich für Bildungsorganisationen in der Unterscheidung von expliziten, formalen Regeln und Rollen bzw. theoretischen Wissensbeständen (z.B. der Didaktik) auf der einen und impliziten, handlungspraktischen Wissensbeständen (z.B. des Unterrichts) auf der anderen Seite (vgl. Nohl 2007, S. 66). Die der Praxis zu Grunde liegenden „konjunktiven Erfahrungen“ (Mannheim 1980, S. 211) sind mehrdimensional (vgl. Bohnsack 2010, S. 141–144). So verbinden sich z.B. die Gender-Erfahrungen von Lehrpersonen mit ihren professionsspezifischen und/oder generationsspezifischen Erfahrungen. Die *formalen Regeln* einer Organisation sind für ihre Mitglieder normativ verbindlich und „definieren als formalisierte Verhaltenserwartungen Rollen, die von all jenen, die Mitglied der Organisation sind, respektiert werden müssen, sofern sie nicht ihre *Mitgliedschaft* riskieren möchten“ (Nohl 2007, S. 66, Herv. i. Orig.). In der Schule sind dies v.a. die hierarchisch angeordneten Lehrer- und Schülerrollen. Die praktische Umsetzung formaler Regeln wird durch die in der Organisation jeweils vorzufindenden Milieus bestimmt („Milieus in Organisationen“, ebd., S. 70). So kann sich der Umgang von SchülerInnen mit Verhaltens- und Leistungserwartungen, die an die Schülerrolle geknüpft sind, aufgrund divergierender Erfahrungen, z.B. im Kontext fami-

liärer Bildungsorientierungen, unterscheiden. Innerhalb von Organisationen bilden sich *Organisationsmilieus* heraus, wenn formale Regeln in ihrer konkreten Umsetzung (in informelle Regeln) kollektiv getragen werden. Spezifische Milieus in Organisationen können aber auch in Widerstreit mit den formalen Regeln der Organisation stehen und sich als „Unterleben“ (Goffman 1973, S. 194) artikulieren (vgl. Nohl 2007, S. 67). Das formale Ziel der Schule ist es, Erziehungs- und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Der Unterricht hat dabei eine zentrale Bedeutung. Dort, wo die praktische Umsetzung seiner formalen Regeln und der LehrerInnen- und SchülerInnenrollen von den Beteiligten gemeinsam getragen wird, kann von einem Organisationsmilieu (vgl. ebd., S. 69–71), genauer: von einem Unterrichtsmilieu (Wagner-Willi/Sturm 2012) gesprochen werden. Ob ein solches vorliegt und wie dieses von unterschiedlichen Dimensionen, wie dem Unterrichtsfach oder den sozialen Milieuzugehörigkeiten der Lehrperson(en) und der SchülerInnen, geprägt ist, lässt sich nur empirisch klären. In unserer Studie fragen wir, ob und inwiefern fachliche und schulformspezifische Unterrichtsmilieus sich in der Ermöglichung und Behinderung von Lernprozessen unterscheiden, also Teilhabe eröffnen oder behindern.

## 2.2 Erkenntnisinteresse und Erhebung

Göhlich/Reh/Tervooren (2013) verweisen darauf, dass „pädagogisches Tun“ wie anderes Handeln auch, Differenzen produziert und Forschende zugleich einem Reifizierungsproblem unterworfen sind. Mit der komparativen Analyse der Dokumentarischen Methode wird diesem Problem Rechnung getragen, indem der Geltungscharakter der Differenzherstellung – und damit Inklusion oder Exklusion – im Feld eingeklammert und im Vergleichshorizont anderer Praxisformen untersucht wird (vgl. Bohnsack 2010, S. 141–144).

Eigene Rekonstruktionen von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften verweisen darauf, dass Leistung und Verhalten zentrale Dimensionen der Differenzkonstruktion und -bearbeitung im Kontext von Schule sind (vgl. Sturm 2013). Auch Rabenstein u.a. (2013) zeigen für reformorientierte Sekundarschulen, dass Leistung den „zentralen Kern“ schulspezifischer „pädagogischer Differenzordnung“ bildet und in dieser Ordnung „soziale Differenzen re-inszeniert“ (S. 640) werden. Zaborowski u. a. (2011) beobachten ein schulformspezifisches Verhältnis zu schulischer Leistung und ihrer Bewertung: Während diese im Gymnasium als selbstverständlich anerkannt werden, zeigt sich ein widersprüchliches Verhältnis hierzu in den erforschten Fällen der (ostdeutschen) Sekundarschule: So besteht sie „auf dem Anspruch an schulische Leistungen, aber sie traut ihren Schülern keine guten Leistungen zu“ (a.a.O.) – und trägt so zur Produktion schulischen Misserfolgs bei. Hieran knüpfen wir an und fragen, *wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Leistungsdifferenzen zwischen den SchülerInnen hergestellt und bearbeitet werden* – und ergänzend, *wie SchülerInnen in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I solche Differenzkonstruktionen aufgreifen und bearbeiten*.

Das Sampling folgt dem Prinzip des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2010, S. 38), also dem Fallvergleich von Unterrichtsmilieus. Eine leitende Suchstrategie setzen wir bei der Schulform an. Wir unterscheiden – dem Anspruch nach – inklusive und exklusive Schulen. In einer deutschschweizeri-

schen Stadt, in der die Erhebung stattfindet, sind dies integrative Schulen der Sekundarstufe I und Gymnasien. Während die erstgenannte Schulform „Grund-“ und „erweiterte Ansprüche“ stellt (vgl. SKBF 2014, S. 89), bestehen im Gymnasium leistungsbezogene Zulassungshürden (wie z. B. Mindestnoten in ausgewählten Fächern bzw. Aufnahmeprüfungen) und höchste Anforderungen (vgl. ebd., S. 148). Als weitere Suchstrategie beziehen wir in den Vergleich die Fächer Deutsch und Mathematik ein und fragen, inwiefern die unterrichtlichen Fachkulturen die Differenzbearbeitung/-konstruktionen prägen.

In die Studie werden je Schulform zwei Sekundarstufenklassen einbezogen. Im Zentrum stehen Unterrichtsvideos, die mit zwei Kameras mit ergänzenden Aufnahme-foki bezüglich der Interaktion der Abgebildeten erhoben werden. Zudem werden Interviews mit den Fachlehrpersonen und den Schulischen HeilpädagogInnen sowie Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen zu ihren unterrichtlichen Erfahrungen geführt. Die Auswertung erfolgt mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation.

### 2.3 Dokumentarische Videointerpretation

Die *dokumentarische Interpretation der Videos* orientiert sich an den Prinzipien der Dokumentarischen Methode mit den Arbeitsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie der komparativen Analyse (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 134–135). Auf der Basis von Handlungsverläufen der Videos werden jene Szenen für die Feinanalyse gewählt, die sich durch Fokussierung, d.h. durch interaktive Dichte (ebd., S. 137), und den inhaltlichen Bezug auf Schulleistungsdifferenzen auszeichnen. Für diese Szenen wird der Handlungsverlauf weiter detailliert. Ihm folgt die Analyse von Fotogrammen, die nach den Kriterien Fokussierung, Repräsentanz und Kontrast ausgewählt werden. Die formulierende (vorikonografische und ikonografische Interpretation) und die reflektierende (ikonologisch-ikonische) Interpretation der Fotogramme ermöglicht es, das Geschehen in seiner bildhaften „Simultanstruktur“ (Imdahl 1996, S. 23) zu erfassen und die – momentane – Interaktion in ihrem körperlich-räumlichen Kontext sowie die sichtbare Körperlichkeit, die Gestik und Mimik sowie Körperhaltungen in ihrem simultanen Vollzug/Ausdruck zu interpretieren (vgl. Bohnsack 2009a, S. 151–154, 172–176).

In der anschließenden sequenziellen Analyse der Videoszene werden die körperlich-sprachlichen Handlungen und Interaktionen zunächst in eine deskriptive, den interaktiven Prozessen folgende, Darstellung gebracht (*formulierende Interpretation*). An dieser setzt die *reflektierende Interpretation* an, mit dem Ziel, implizites Handlungswissen und habituelle Muster der interaktiven Praxis zu rekonstruieren. In der *Gesamtinterpretation* werden die zentralen Ergebnisse von Fotogramm- und Sequenzanalyse aufeinander bezogen und die Orientierungen, die der Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenz zu Grunde liegen, zusammengefasst. Die fallinterne und -übergreifende *komparative Analyse* setzt möglichst früh ein, also bereits bei der Interpretation der Fotogramme und Videosequenzen (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 144–145).

### 3 Deutschunterricht einer integrativen Schule

Die gewählte Videoszene, zu der wir erste Ergebnisse zeigen, wurde zu Projektbeginn in einer integrativ arbeitenden 8. Klasse, zu der 6 Schülerinnen und 11 Schüler im Alter von 14 und 15 Jahren, darunter 4 mit „besonderem Bildungsbedarf“ zählen, erhoben. Der Fachunterricht wird in zweiwöchigen Epochen erteilt, die aus einer thematischen Einführung („Input“), der Wochenplanarbeit und einer abschließenden Prüfung bestehen. Die Wochenpläne sind i.d.R. im Umfang und im Leistungsniveau (besonderer Bildungsbedarf) differenziert. Im LehrerInnen-team unterrichten neben den Fachlehrpersonen zwei Schulische Heilpädagoginnen.

#### 3.1 Differenzherstellung im Lehr-Lernarrangement

Die hier präsentierte Fotogramm- und Sequenzanalyse bezieht sich auf Videosequenzen zum „Input“ einer Deutschepoche, entnommen der Kameraperspektive, die ergiebigere Daten in Bezug auf die interaktiven Handlungen der abgebildeten AkteurInnen bot. In dieser Unterrichtsstunde führt die Deutschlehrerin Frau Wyss<sup>3</sup> in das Epochenthema „Zeitformen der Verben“ ein. Neben ihr sind der Mathematik- und Klassenlehrer Herr Peters und die Heilpädagogin Frau Werner anwesend. Während des Inputs erteilt Frau Wyss 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 zusammen zu setzen, dass es Sinn macht.“* Die SchülerInnen erhalten je zwei Papierstreifen, auf denen Verben in einer bestimmten Zeitform oder deren grammatikalischer Fachausdruck steht. Sie versammeln sich spontan, ohne Zuweisung des Sitzplatzes, nach Geschlecht gruppiert, am Gruppentisch und legen und ordnen die Papierstreifen mit zunehmender Verlagerung in den Bereich der Mädchen. Die ausgewählte, ca. dreiminütige Szene entstammt jener Phase des Inputs, in der Frau Wyss die bisher vorgenommene Aufgabenbearbeitung kommentiert und mit den SchülerInnen abschließt. Die Szene enthält mehrere parallel und nacheinander verlaufende Sequenzen mit unterschiedlichen Interaktionen und Beteiligten:

- Organisation der weiteren Bearbeitung der Gruppenaufgabe (0m00s–0m30s)
- angeleitete Fortführung der Gruppenaufgabe (0m31–2m04s)
- spielerisches Papierschnippen am Tisch (1m04s–2m03s)
- paralleles Unterrichtsgespräch (1m07s–1m53s)
- Suche nach der falschen Karte (2m05s–2m58s).

Im Folgenden präsentieren wir zuerst Ergebnisse der Fotogrammanalyse, v.a. zur szenischen Choreografie, dann jene der sequenziellen Interpretation (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2015, S. 141–144).

##### 3.1.1 Szenische Choreografie zum Fotogramm 1

Das erste Fotogramm<sup>4</sup> (s. Abb. 1) ist einer Stelle der Videosequenz (1m37s) entnommen, die durch interaktive Dichte und interaktive Brüche gekennzeichnet ist.

Zugleich ist es repräsentativ für die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen in der Input-Phase.

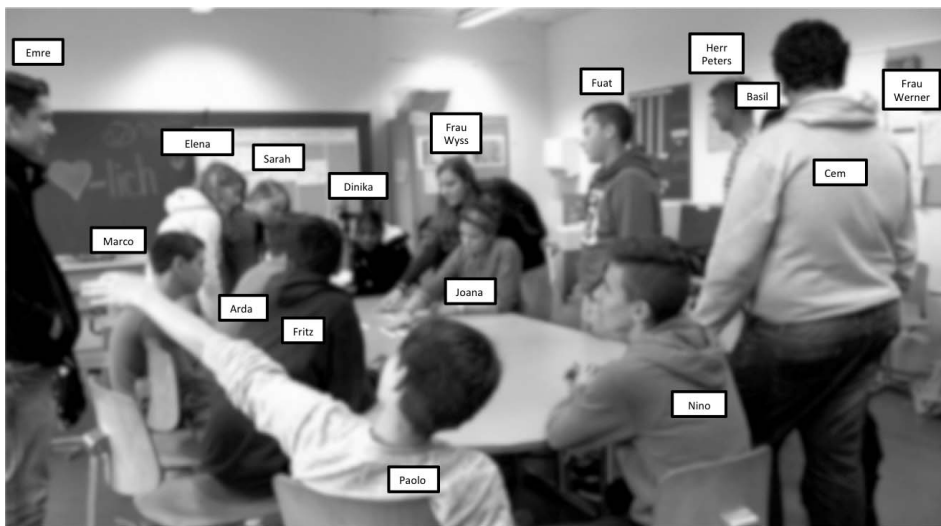


Abb. 1: Fotogramm 1

Während die Personen im Klassenraum körperlich vorwiegend auf den Tischbereich mit den Papierstreifen gerichtet sind, unterscheiden sich v.a. die Formen ihrer Teilnahme an diesem Unterrichtsgeschehen. Die Positionen der AkteurInnen differieren in ihrer Relation zum Tischbereich, in dem Frau Wyss und Joana agieren. Deren paralleles Hantieren mit den Papierstreifen repräsentiert die stärkste Form der körperlich vermittelten Teilnahme an diesem unterrichtlichen Handlungsfeld. Eine weitere, eher potenzielle Form der Teilnahme zeigen Fuat, Dinika, Sarah, Elena, Arda und Marco, die körperlich bzw. mit ihren Blicken auf die Papierstreifen ausgerichtet sind. Sie könnten diese durch Vorbeugen oder Armstrecken ebenfalls erreichen und nehmen eine Zuschauerrolle ein. Gemeinsam mit Frau Wyss und Joana bilden sie eine Art ‚inneren Kreis‘ um das von der Lehrerin initiierte Lehr-Lernarrangement. Eine weitere Form der (Nicht-)Teilnahme zeigen die Schüler Emre, Paolo und Nino, deren Kopf- und Körperhaltungen darauf verweisen, dass sie in eine gemeinsame Interaktion jenseits des vom ‚inneren Kreis‘ getragenen Unterrichtsgeschehens involviert sind. Sie müssten ihre Positionen stärker verändern, um an die Papierstreifen zu gelangen. Eine ausschnitthaft abgebildete Gruppe, der Frau Werner, Cem und Basil angehören, steht am Tischende, und damit distanziert vom Geschehen um die Papierstreifen. Die Beteiligten sind einander offenbar zugewandt. Herr Peters befindet sich außerhalb dieser Gruppierungen.

Im Fotogramm werden insgesamt drei Interaktionszentren deutlich: ein erstes mit dem ‚inneren Kreis‘ rund um die Papierstreifen, ein zweites, gebildet von den Jungen am unteren Bildrand, und ein partiell zu sehendes drittes zwischen Cem, Basil und Frau Werner. Zu letztgenanntem: Erkennbar ist ein Teil der Stirn von Basil, der sich offenbar vom Geschehen um die Papierstreifen ab- und vermutlich Cem zugewandt hat, so dass beide einander zugewandt stehen. Rechts von Cems



Beinen ist der Teil eines Beins und oberhalb seiner Schulter ein Haarzipfel von Frau Werner zu sehen.

### 3.1.2 Komparative Analyse: Szenische Choreografie zum Fotogramm 2

Das zweite Fotogramm (s. Abb. 2) aus der gleichen Videoszene (2m24s) wurde mit dem Ziel der maximalen Kontrastierung zum ersten auf Grund der interaktiven Bezugnahme der Abgebildeten aufeinander und auf die der Klasse gestellten Aufgabe, d.h. den Unterrichtsgegenstand, gewählt.



Abb. 2: Fotogramm 2

Die szenische Choreografie unterscheidet sich von der des ersten Fotogramms durch die körperliche Ausrichtung fast aller Abgebildeten auf die Tischmitte. Eine Ausnahme stellt Basil dar, der den Kopf zur ihm gegenüberliegenden Tischseite richtet. Die Personen sind um die – im Fotogramm nicht sichtbaren – Papierstreifen zentriert. Auch hier unterscheiden sich die Grade ihrer Beteiligung am Unterrichtsgeschehen rund um die Papierstreifen. So lässt sich ein innerer Kreis, dem Fuat, Arda und evtl. Paolo angehören, von einem nächsten unterscheiden, der aus Sarah, Elena, Marco, Fritz und Dinika besteht. Während Fuat und Arda offenbar auf die Papierstreifen zugreifen, sind die Personen der zweiten Gruppierung beobachtend involviert und im Gegensatz zu einer dritten Gruppe, der Frau Wysss, Herr Peters, Cem, Nino und Emre angehören derart nah am Geschehen, dass sie durch leichte Positionsänderung auch an die Papierstreifen gelangen. Die Personen der dritten Gruppierung stehen fast alle mit Abstand zum Tisch, z.T. hinter sitzenden Personen, wie z.B. Emre, der hinter Arda und Fritz steht. Nino sitzt zwar, jedoch auch mit gewissem Abstand zum Tisch. Basil steht hinter zwei stehenden Personen, wodurch seine Sicht auf die Papierstreifen auf dem Tisch verdeckt ist. Er fällt aus der Choreografie der drei anderen Gruppen, die – mit nach außen abnehmender körperlicher Beteiligungsintensität – fast wie verschachtelt zueinander positioniert sind, heraus.

Der Fotogrammvergleich zeigt unterschiedliche Formen der Beobachtung und handelnden Teilhabe am von der Deutschlehrerin initiierten unterrichtlichen Geschehen. Choreografisch lassen die Beteiligten im zweiten Fotogramm eine gemeinsame Fokussierung auf das Geschehen am Tisch erkennen: Während im ersten Fotogramm mehrere parallele Interaktionen rekonstruiert wurden, zeigt sich im zweiten eine gemeinsame, allerdings mit Unterschieden in der Beteiligung. Am Interaktionsgeschehen um die Papierstreifen nimmt Basil choreografisch eine Randposition ein, seine Teilhabe als Zuschauer ist durch seine verdeckte Sicht eingeschränkt. Dieser sich körperlich-räumlich darstellende Ausschluss betrifft einen der beiden Schüler, die im ersten Fotogramm ebenfalls eine marginale Position einnehmen und weder an der Interaktion zwischen der Deutschlehrerin und den SchülerInnen noch an derjenigen zwischen den männlichen Peers teilhaben.

Die Interaktion zwischen den Jungen am unteren Bildrand des ersten Fotogramms ist im zweiten aufgelöst. Vor allem der Vergleich der Körperhaltungen zeigt eine Neuausrichtung auf das unterrichtliche Geschehen: Im zweiten Fotogramm lehnt Paolo den Oberkörper mit entsprechend ausgerichtetem Kopf weit über den Tisch und auch Fuat beugt seinen Oberkörper dort über den Tisch, wo sich die Papierstreifen befinden, und stützt eine Hand auf ihm ab. Im Unterschied dazu nehmen Joana und Frau Wyss eine ähnlich beobachtende Position ein wie Fuat im ersten Standbild. Paolo und Nino unterscheiden sich in Bezug auf ihre unterrichtliche Beteiligung im zweiten Fotogramm deutlich voneinander, während sie im ersten parallel zum von der Lehrerin initiierten Geschehen interagieren. Anders als Paolo hält Nino im zweiten Fotogramm eine gewisse Distanz zum Geschehen aufrecht, wenngleich er mit seiner eingenommenen Sitzposition und mit leicht schräger, Sicht gewinnender Kopfhaltung auf das Unterrichtsgeschehen gerichtet ist. Ähnliches lässt sich für Emres (stehende) Position im Fotogrammvergleich festhalten.

Die im ersten Fotogramm angedeutete, exklusive Interaktion zwischen Frau Werner, Basil und Cem ist im zweiten aufgehoben, die Nähe ihrer Körperpositionen im Raum bleibt aber erhalten: Während Basil in beiden Fotogrammen im Hintergrund bleibt, ist Cem im zweiten am Tisch gleichermaßen am unterrichtlichen Geschehen beobachtend beteiligt wie andere SchülerInnen.

Die alle SchülerInnen adressierende Aufgabe, dies zeigen beide Fotogramme, wird von nur wenigen praktisch-handelnd bearbeitet. Es ist erkennbar, dass durch die Art der Aufgabengestaltung die Möglichkeiten der aktiven Beteiligung reduziert sind: Nur wenige SchülerInnen sind in das sinngemäße Zuordnen involviert, während die meisten zusehen und/oder parallel interagieren. Hierin dokumentieren sich Strukturelemente des Frontalunterrichts. In diesem Kontext steht auch die im ersten Fotogramm erkennbare Entfaltung paralleler Interaktionen, v.a. der Jungen, die zwar durch ihre sitzende Haltung am Tisch den formalen Rollenanforderungen der Unterrichtsteilnahme genügen, diese jedoch durch körperlich-gestisches Ab- bzw. Hinwenden zur Peerinteraktion zugleich konjunktiv brechen.

Auch zeigen die Fotogramme Formen professioneller Unterstützung durch die Lehrpersonen: Während die Position und körperliche Haltung des Klassenlehrers in beiden Fotogrammen auf distanzierte Beobachtung verweist, greift die Deutschlehrerin im ersten aktiv in das Ordnen der Papierstreifen ein. Frau Werner nimmt eine Zwischenposition ein.

Dies wird nicht nur im zweiten Fotogramm deutlich, wo sie sich mit ihrer zum Geschehen ‚hinbewegenden‘ Körperhaltung und ihrer Mimik als überaus aktive Zuschauerin präsentiert, sondern auch im Verlauf der Szene.

### 3.1.3 Sequenzanalyse: Paralleles Unterrichtsgespräch

Die nachfolgend vorgestellte Sequenz „Paralleles Unterrichtsgespräch“ dauert knapp eine Minute (0m05s-1m04s) und liegt parallel zu weiteren Sequenzen.

*Frau Werner tritt von hinten an Basil, der auf Abstand hinter der rechten Tischseite steht, heran. Sie berührt ihn flüchtig mit der linken Hand an seiner rechten Schulter und sagt leise: „(So) Ihr zwei“. Sie blickt in Cems Richtung, sagt leise „(Komm)“, führt die Hände mit gestreckten Zeigefingern am Mund zusammen, beugt sich dabei leicht nach vorne, dreht den Kopf etwas zu Basil und sagt noch etwas (unverständlich), sich wieder aufrichtend. Basil tritt dabei zurück, während Cem (von rechts ins Kamerabild kommend) an Frau Werner herantritt, den Kopf in ihre Richtung wendet und mehrmals nickt (während Basil dadurch im Kamerabild von Cem verdeckt wird). Frau Werner blickt zu Cem, der wieder einen Schritt zurücktritt (und damit aus dem Kamerabild herausgeht, während Basil damit wieder ins Bild kommt), während sie fragt: „Weißt du was aktiv und was“. Frau Werner dreht den Kopf nach links zu Basil, tippt kurz mit ihren, einander umfassenden Händen auf Brusthöhe in seine Richtung und sagt leise etwas (unverständlich). Dann führt sie ihre Hände mit gestreckten Zeigefingern wieder zum Mund, dreht den Kopf erneut in Cems Richtung, geht einen Schritt auf ihn zu und fragt: „Weißt du was“, deutet kurz mit ihren sich umfassenden Händen in Cems Richtung, „aktiv und was passiv, was das heißt?“ Dabei hält Frau Werner ihre Hände vor der Brust und bewegt sie mehrmals rhythmisch vor und zurück. „Wenn ich dir sage“, Frau Werner deutet mit dem linken Zeigefinger in Richtung Cem, „du bist aktiv?“ Einen Moment später sagt sie, mit Kopfnicken: „Genau. Dann tut man etwas, ganz genau, dann macht man etwas.“ Dabei bewegt sie ihre Hände schnell aufeinander zu und wieder auseinander. Sie dreht sich zum Tisch, deutet darauf und sagt: „Schau mal (.) komm“, und Cem tritt an den Tisch heran, wo er sich mit der linken Hand abstützt. Beide blicken dorthin, wo gerade Joana die Position einiger Papierstreifen verändert. Basil, der hinter beiden steht, tritt einen Schritt zur Seite und blickt zwischen Cem und Frau Werner auf den Tisch. Als Frau Werner Cem etwas zuflüstert und dieser sich anschließend fast synchron mit ihr über den Tisch beugt, tritt Basil im Hintergrund einige Schritte zur Seite und an den Tisch heran, wodurch sich sein Sichtfeld auf den Tisch offenbar verbessert.*

Frau Werner wendet sich an Cem und Basil, die sich körperlich sogleich auf sie ausrichten, und erklärt etwas zum Unterrichtsgegenstand (aktiv/passiv), um wieder, unmittelbar gefolgt von Cem, an den Tisch zu treten, während Basil im Hintergrund bleibt. Sie gestaltet also ein paralleles Unterrichtsgespräch mit Cem und Basil, bei dem sie das Unterrichtsthema kurz, anhand von Verständnisfragen der von Frau Wyss in die Aufgabe einbezogenen Fachbegriffe<sup>5</sup>, weiterbearbeitet, um sich dann mit den beiden Schülern, die nachahmend die Rolle von ‚Followern‘ einnehmen, in das Klassengespräch wieder einzufinden.

Diese Sequenz, der kurz später ein gleichartiges Gespräch folgt, lässt ein eingespieltes, unterrichtsbezogenes Interaktionssystem zwischen Frau Werner und den zwei Schülern erkennen, das sich diskret im Hintergrund des von Frau Wyss inszenierten bewegt. Die Heilpädagogin zeigt sich hier, anders als Frau Wyss und Herr Peters, für Cem und Basil zuständig. Sie richtet sich und die beiden Schüler bei ihren verständnisbezogenen Nachfragen und Erläuterungen an dem aus, was die Deutschlehrerin vorgibt. Damit werden weitere, hier *pädagogisch* prozessierte Formen der Herstellung von Differenz bzw. Ausschlusskomponenten erkennbar:

Der Zugang der beiden Schüler mit „besonderem Bildungsbedarf“ zum Unterrichtsgeschehen, das die Deutschlehrerin inszeniert, erfolgt über Frau Werner, also quasi vermittelt. Diese Differenz gegenüber den anderen SchülerInnen wird von der Heilpädagogin performativ zur Darstellung gebracht. In Bezug auf den Nachvollzug der Unterrichtsinhalte agiert sie zugleich gegenüber dem Unterricht der Fachlehrerin kompensatorisch. Dabei stellt sie mit ihrer Adressierung Cems eine weitere Differenz zwischen den zwei Schülern her. Beide Komponenten der Zusammenarbeit zwischen Lehrerin und Heilpädagogin bedingen und stabilisieren einander. Dieses delegative Muster (vgl. Katzenbach/Olde 2011, S. 195) pädagogischer Praxis mit personengebundenen Zuständigkeiten führt zu einer Marginalisierung Cems und Basils innerhalb des von Frau Wyss initiierten Lehr-Lerngeschehen. Eine derartige Gestaltung der professionellen Zusammenarbeit findet sich auch in anderen Unterrichtssituationen, in denen Cem und Basil gemeinsam mit den Heilpädagoginnen außerhalb des Klassenraums arbeiten.

### 3.2 Differenz im Kontext von Bildungsgangaspiration

Wie in der praktischen Bearbeitung der Klassenaufgabe auch durch die SchülerInnen Leistungsdifferenzen (re)produziert werden und mit Prozessen der Inklusion bzw. Exklusion oder Marginalisierung spezifischer Schüler zusammenhängen, zeigt die folgend dargestellte *sequenzielle Analyse* der zweiten, in die Feinanalyse einbezogenen Sequenz:

#### Organisation der weiteren Bearbeitung der Gruppenaufgabe (0m00s-0m30s)

*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 zwischen Joana und Dinika an den Tisch tritt, sich weit vorbeugt. Sie schiebt ungeordnete Papierstreifen zur Tischmitte, in Ardas Richtung, und sagt: „Die müsst ihr noch irgendwie damit zusammenbringen.“ Arda, Fuat, Marco, Sarah und Elena blicken in ihre Richtung; Mahek, Dinika, Joana, Adriano und Herr Peters blicken zu den Papierstreifen.*

*Joana beugt sich über den Tisch und schiebt die Papierstreifen zu Fuat: „Doo Fuat“<sup>1</sup>. Dieser beugt sich vor, legt die Hände auf die Papierstreifen, steht auf, während Joana lächelnd fortfährt: „Jetzt chansch au öppis mache.“<sup>2</sup> Als er sich zum Gehen umdreht, wendet sich Elena ihm zu und sagt auffordernd: „Du chunsch is Gymi, du machs das.“<sup>3</sup> Fuat geht hinter den Jungen um den Tisch. Nino sagt in ernstem Tonfall: „Jouu du chunsch is Gymi, des hat nüd mit däm zu due, ehrlich.“<sup>4</sup> Arda dreht seinen Oberkörper zu Fuat, der gerade hinter ihm vorbeigeht, blickt ihn an und sagt lächelnd: „Du muesch das mache (im) Gymnasium.“<sup>5</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 häscht du da, zeig mol.“<sup>6</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 etwas aufrichtet, schiebt Nino schwungvoll zwei Papierstreifen zur Tischmitte und ruft: „(Doo) Joanaa (.) das ghört för Präsens“<sup>7</sup>, Arda schiebt die Papierstreifen weiter zu Joanas Hand und sagt lachend: „Da Fuat die zwei (sin) am wichtigsch-tä“<sup>8</sup>, Joana zieht die Papierstreifen zwischen die beiden, am Tisch abgestützten Arme von*

*Fuat hindurch. Frau Wyss sagt: „Arda, hilf mal lieber da, höh!“ Derweil setzt sich Marco auf Fuats Platz neben Arda und Emre tritt, während Arda die Papierstreifen weiter schiebt, lächelnd hinter dessen Stuhl und stützt die Arme auf die Lehne.*

*Übersetzung:<sup>6</sup>*

<sup>1</sup> *Da Fuat.*

<sup>2</sup> *Jetzt kannst du auch etwas machen.*

<sup>3</sup> *Du kommst ins Gymi, (umgangssprachl. Gymnasium) du machst das.*

<sup>4</sup> *Jouu du kommst ins Gymi, das hat nichts mit dem zu tun, ehrlich.*

<sup>5</sup> *Du musst das machen (im) Gymnasium.*

<sup>6</sup> *Was hast du da, zeig einmal.*

<sup>7</sup> *Da Joanaa, das gehört zum Präsens.*

<sup>8</sup> *Da Fuat, die zwei (sind) am Wichtigsten.*

Mit „gut“ und „so“ leitet Frau Wyss in die nächste Phase über und signalisiert Zufriedenheit mit dem Stand der Aufgabenbearbeitung. Mit der körperlichen Hinwendung leitet sie die individuelle Adressierung Ardas ein: Sie fordert ihn auf, sich „um das“ zu „kümmern“ und schiebt Papierstreifen in seine Richtung bzw. dorthin, wo das Sortieren stattfindet. Damit überträgt sie ihm stellvertretend für alle die Weiterbearbeitung der Aufgabe. Der Bruch des Herausgreifens eines Einzelnen aus der zunächst alle adressierenden Aufgabe wird von ihr direkt danach auf der expliziten sprachlichen Ebene (und zur Praxis ambivalent) ‚repariert‘, indem sie den Arbeitsauftrag anschließend im Plural reformuliert.

Joana, mit direktem 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. Hierzu fordert sie ihn nun klassenöffentlich auf und schreibt ihm damit zugleich die Fähigkeit zur Aufgabenbewältigung zu. Elena greift den propositionalen Gehalt der Adressierung Fuats auf und stellt einen Bezug zu dessen baldigem Wechsel ins Gymnasium her. Sie verbindet potenzielles Leistungsvermögen mit schulischen Bildungsgängen bzw. leitet ihre Attribuierung besonderen Leistungsvermögens aus dem Aufstieg innerhalb eines formal hierarchischen Schulsystems ab.

Beide Adressierungen Fuats untergraben Frau Wyss' Adressierung Ardas und die explizit kooperative Rahmung der Aufgabe. Dass beide Mädchen die Anweisung der Lehrerin unterlaufen (können), ist auch der Ambivalenz geschuldet, mit der diese ihre, spontan anmutende Übertragung der Verantwortung an Arda vornahm.

Fuat übernimmt die Aufgabe und begibt sich auf die Tischseite, auf der u.a. Frau Wyss und Joana sind und er die Papierstreifen nicht über Kopf lesen muss. Während er den Weg um den Tisch nimmt, kommentieren Arda, Marco und Emre seinen sie amüsierenden exponierten Einbezug in die Aufgabenbearbeitung verbal und mit Lächeln. Angefangen mit Fuats Adressierung durch Elena kann dies wie eine zelebrierte Übertragung der Aufgabe an ihn interpretiert werden. Zugleich grenzt sich Nino gegenüber der Adressierung von Fuat ab: So äußert er, dass die Aufgabenbewältigung nichts mit dem Gymnasialbesuch zu tun habe. Damit trennt Nino das Konstrukt schulischer Leistung von der schulformspezifischen Allokation. Zudem zeigt er, dass es ihm nicht um Leistungsverweigerung geht. Er distanziert sich von der Bildungsgangaspiration, die Fuat offenbar repräsentiert, und hiermit implizit von einem sozialen Aufstieg, der mit dem Gymnasialbesuch verbunden ist. Mit der prozessierten Aufgabenübernahme schert Fuat in doppelter Hinsicht aus der Solidarität seiner Peers aus: zum einen aus dem schulform-

spezifischen Milieu durch Aufführung einer Bildungsgangaspiration, die sich auf der Folie sozialer Ungleichheit bewegt, zum anderen aus der bislang von einigen Jungen eingenommenen distanzierten Haltung gegenüber der Aufgabe. Im weiteren Verlauf hat Fuats Aufgabenbearbeitung für Nino Konsequenzen, da ihn das selbe Mädchen, das Fuat quasi ‚herbeiholt‘, zur Herausgabe seiner Papierstreifen auffordert, gestisch durch die entgegengestreckte Hand, verbal durch Nachfrage und die Anweisung, sie zu zeigen. Joana nimmt an dieser Stelle implizit die Lehrerrolle ein, indem sie die Aufgabenbearbeitung delegiert – und dabei auch eine Konkurrenzsituation zwischen Arda, Fuat und Nino arrangiert. Die darin liegende Mehrdeutigkeit kommt dramaturgisch in der Choreografie einer von ihr hergestellten körperlichen Nähe zu Fuat und dem zugleich nach dem Kontrahenten Nino ausgestreckten Arm zum Ausdruck. Frau Wyss bekräftigt die Forderung nach der Rückgabe der Papierstreifen, der Nino mit widerstreitender Geste der Lässigkeit nachkommt. Mit seinem Verweis auf deren Bedeutungsgehalt (sie der Präsensform zuzuordnen) demonstriert er fachliche Leistungsbereitschaft jenseits von Bildungsgangaspirationen.

Insgesamt zeigt die Sequenz, dass die Teilhabe an der Klassenaufgabe, die zunächst im ‚räumlichen Revier der Mädchen‘ bearbeitet wurde, durch diese auf der Basis von Zuschreibungen männlicher Adressaten ge- bzw. verwehrt wird. Gegenüber diesen Zuschreibungen nehmen die Jungen durch Amüsement (Emre/Arda) und Widerstreit (Nino) Differenzmarkierungen vor. Die Organisation der weiteren Bearbeitung der Aufgabe ist also von einer Aushandlung der Peerbeziehungen und der Bedeutung der Erfüllung schulleistungsbezogener Erwartungen überlagert. Dabei steht dem gewährten Vorzug Fuats und seiner zelebrierten Übernahme der Aufgabenbearbeitung die tendenzielle Degradierung Ardas und v.a. Ninos gegenüber. Das Konstrukt der schulleistungsbezogenen Kompetenzzuschreibung wird hier von Differenzen in den Dimensionen Geschlecht und Bildungsgang bzw. damit verbundener Ungleichheit sozialer Positionen überlagert.

Frau Wyss agiert an dieser Mehrdeutigkeit vorbei bzw. sie unterstützt die (konjunktiven) Differenzkonstruktionen der SchülerInnen, indem sie die Teilhabe der zunächst in den Hintergrund gedrängten Jungen eher erschwert. So bekräftigt sie explizit sprachlich die Herausgabe der Papierstreifen durch Nino und diszipliniert die Form der Beteiligung Ardas, indem sie ihn paradoxer Weise auffordert, „lieber“ zu helfen, als er scherzend die Papierstreifen an Fuat weiterreicht. Die Aufforderung an Arda, sich zu beteiligen – zu Beginn der Sequenz und an dieser Stelle – ist zwar eine explizite Form des Einbezugs von Arda durch Frau Wyss. Doch die von ihr tolerierte Zelebrierung der Adressierung Fuats durch Joana, der Arda mit seiner Äußerung scherzend folgt, steht quer zu dieser.

Während in explizit-kommunikativer Hinsicht mit der Aufgabenstellung und der Gruppierung um den Tisch alle an dem Geschehen beteiligt, also inkludiert sind, lässt die Sequenz insgesamt auch konjunktive Formen der Exklusion bzw. Marginalisierung erkennen. Der dargelegten Sequenz folgt eine Phase, in der Nino und Paolo einen zum Kügelchen geformten Papierstreifen quer über den Tisch schnippen. Fritz und Emre schauen ihnen dabei zu. Als das Kügelchen auf den Boden fällt, erhascht Emre – in Konkurrenz mit Fritz – dieses und lässt es grinsend in seine Jackentasche verschwinden. Das erste Fotogramm entstammt dem Moment, als Paolo mit ausgestreckter Hand Emre gestisch zur Herausgabe des Papiers auffordert. Emre kommt dem, nach Momenten des provokativen Zurückhaltens, schließlich nach. Die Jungen tauchen also mit dem scherzhaften, provokativen Spiel mit umfunktionalisierten Papierstreifen in peerkulturelle Formen

des Unterlebens (Goffman 1973) ab. Dieser Rückzug aus dem Lehr-Lern-Arrangement kann – v.a. bei Nino – als Reaktion auf o.g. exkludierende Differenzkonstruktionen gedeutet werden, die fachliche Lerngelegenheiten – und die Möglichkeit zur Leistungspräsentation – behindern.

## 4 Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen

In der Analyse der Videoszenen konnten mehrere Formen der Differenzherstellung und -bearbeitung in Bezug auf schulische Leistung durch Lehrpersonen und SchülerInnen rekonstruiert werden:

Zentral ist die Adressierung Einzelner als leistungsstark bzw. -schwach, verbunden mit einer Kopplung unterrichtlicher Leistung und zugeschriebener Bildungsgangzugehörigkeit. Diese Formen der (Re-)Produktion von Leistungsdifferenz überlagern einander und kennzeichnen das fallspezifische Unterrichtsmilieu. So lässt sich in der Videosequenz erkennen, wie eine explizit kooperativ angelegte Aufgabe zu einer überwiegend individuellen Bearbeitung führt, mit der ein temporäres Unterleben einhergeht. Mit der an die Klasse gestellten Aufgabe werden formal (kommunikativ) *alle* SchülerInnen aufgefordert, sie zu lösen. Die explizite Adressierung wird in der praktischen Umsetzung jedoch mehrfach gebrochen: So befinden sich Basil und Cem performativ am Rande des von der Deutschlehrerin initiierten Unterrichtsgeschehens und die Heilpädagogin erschwert durch ihre Ansprache die Einbindung der beiden in die Aufgabenbearbeitung. Die Analysen verweisen auf eine delegative Kooperationsform der beiden Lehrpersonen bzw. eine performative Darstellung und kompensatorische Bearbeitung der von ihnen angenommenen Differenzen zwischen dem Leistungsvermögen von Cem und Basil und dem der anderen SchülerInnen der Klasse. Während die Deutschlehrerin sich für das Fortkommen der Bearbeitung der Klassenaufgabe verantwortlich zeigt und der weitere Fachlehrer (Mathematik) an dem Geschehen als distanzierter Beobachter teilnimmt, adressiert die Heilpädagogin die beiden Schüler Cem und Basil und richtet sich dabei an den inhaltlichen Vorgaben der Deutschlehrerin aus. Diese delegative Arbeitsteilung ist eng an die formalen Rollen und ein differentes Professionsverständnis gebunden, die separative Settings auszeichnen (Katzenbach/Olde 2011). Die gewählte Kooperationsform geht mit der von den Lehrpersonen geteilten Orientierung einher, dass es leistungsbezogene Unterschiede innerhalb der Klasse gibt, die unterrichtlich durch spezifische Adressierungsformen zu bearbeiten und zu kompensieren sind. Diese Differenzherstellung bzw. -bearbeitung ist ambivalent, da sie mit einer Marginalisierung der zwei Schüler verbunden ist, auch wenn sie daran orientiert ist, sie an dem fachlichen Klassengeschehen verstehend partizipieren zu lassen. Zugleich verfestigt sie die ihr entsprechenden expliziten, formal-schulischen Differenzkategorien.

Mit Ausnahme der Peerinteraktion, die parallel zum von der Deutschlehrerin initiierten Gespräch verläuft, ergänzen sich die Praxen der Lehrpersonen und SchülerInnen wechselseitig in Bezug auf die Differenz zwischen der expliziten (an alle gerichteten) Aufgabenstellung und ihrer impliziten Bearbeitung durch Einzelne. Dies wird durch die Art der Aufgabenstellung und der verwendeten Unter-

richtsmedien, ihre Größe und eingeschränkte Lesbarkeit der Schrift über Kopf, performativ gestützt, was die Etablierung eines gemeinsamen, alle einbeziehenden – inklusiven – unterrichtlichen Handlungsrahmens behindert.

Eine weitere Komponente, die einem solchen Handlungsrahmen zuwiderläuft, bildet die Adressierung und Heraushebung Fuats als leistungsstark: Ihm wird die Kompetenz zugeschrieben, die als schwer eingestufte Aufgabe alleine, stellvertretend für alle, zu bearbeiten. Wie im Fall von Cem und Basil wird auch Fuat explizit angesprochen, allerdings durch SchülerInnen und nicht durch eine Lehrperson. Die Art der Adressierung Fuats als leistungsstark, initial durch Elena, verbindet die Kompetenzzuschreibung, die Aufgabe korrekt bearbeiten zu können, mit seinem bevorstehenden Wechsel ins Gymnasium. Mit Ausnahme von Nino widersprechen weder die SchülerInnen noch die Lehrpersonen dieser Perspektive verbal und/oder handlungspraktisch. Der von ihnen geteilten Orientierung, Leistungskompetenz in Relation zum Bildungsgang zuzuschreiben, widerspricht Nino mehrfach. Diese Rahmeninkongruenz schlägt sich im weiteren Verlauf der Sequenz nieder: Während Fuat die ihm zugewiesene Aufgabe, unterstützt durch Äußerungen weiterer SchülerInnen, übernimmt, zieht sich Nino aus der unterrichtlichen Bearbeitung der Klassenaufgabe zurück.

Wie dargelegt und im ersten Fotogramm erkennbar, entfaltet sich in Folge der unterrichtlichen Rahmeninkongruenz und performativen Exklusion Ninos aus der Bearbeitung der Klassenaufgabe eine spielerische Interaktion mit seinen männlichen Peers bzw. gegenüber dem Unterrichtsgeschehen um die Papierstreifen ein Unterleben, das von den Lehrpersonen und den anderen SchülerInnen toleriert wird. Diese Inkongruenz ist im zweiten Fotogramm aufgehoben und damit temporär, wenngleich Nino auch dort eine zurückgezogene Zuschauerposition einnimmt.

Die Orientierung, Leistungsvermögen in Relation zum formalen Bildungsgang zuzuschreiben, korrespondiert mit der impliziten, niedrigen Leistungserwartung, wie sie Cem und Basil erfahren, denen „besonderer Bildungsbedarf“ zugeschrieben wird. Wie im Fall von Fuat, geht es auch hier um ‚extreme‘ Leistungspositionen gegenüber der größeren Gruppe, der Mehrheit der Klasse.

Die rekonstruierten Orientierungen werden, als weitere Komponente des fall-spezifischen Unterrichtsmilieus, von geschlechtlichen Komponenten überlagert: Während sich die Mädchen, insbesondere Joana, zunächst aktiv an der Aufgabenbearbeitung beteiligen, sind es zunehmend Jungen, v.a. Fuat und Arda, die sich dieser – innerhalb der Struktur des von Frau Wyss geleiteten Gesprächs, zuwenden.

## 5 Ausblick: videobasierte Unterrichtsforschung zu Inklusion und Exklusion im integrativen Deutschunterricht

Die Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen wurde am vorliegenden Fall des Deutschunterrichts einer 8. Integrationsklasse entlang einer Phase der Einführung in ein neues Unterrichtsthema rekonstruiert. Die Komplexität der unterrichtlichen Situation erwächst nicht nur aus der spezifischen Präsenz



einer Vielzahl von Beteiligten mit unterschiedlichen Rollen, sondern auch aus der elementaren Performativität der Praxis selbst und damit einhergehender Prozesse von Inklusion und Exklusion gegenüber dem von der Deutschlehrerin über eine Aufgabenstellung initiierten Unterrichtsgeschehens, die über die sprachlichen Äußerungen deutlich hinausgehen. Neben der Rekonstruktion der verbalen Gehalte können mit dem gewählten mikroanalytischen Vorgehen die visuellen und körperlichen Praktiken in ihrer Simultaneität untersucht werden. So konnte im vorliegenden Fall die Marginalisierung eines Schülers gerade durch die komparative Analyse maximal kontrastierender Fotogramme herausgearbeitet werden, da sie selbst dort zu beobachten ist, wo außer ihm alle auf ein gemeinsames Geschehen gerichtet sind. Homolog und erweiternd hierzu konnte die sequenzielle Videointerpretation den Zusammenhang dieser sozialen Positionierung mit den komplementär angelegten Praxen der Heilpädagogin und der Deutschlehrerin rekonstruiert werden. Die Fotogramm- und Sequenzanalyse, wie sie die dokumentarische Videointerpretation eröffnet, bietet so einen vertieften Einblick in die Handlungsstrukturen unterrichtlicher Praxis. Für die ausgewählte Szene des Deutschunterrichts konnte gezeigt werden, dass schulische Strukturen des gegliederten Schulsystems mit seiner formalen Leistungsdifferenzierung im integrativen Unterricht pädagogisch reproduziert werden. Die Reproduktion korrespondiert im dargelegten Fall mit interaktiven Prozessen der Einbeziehung und der Marginalisierung in Bezug auf das konkrete unterrichtliche Geschehen. Empirisch konnte somit der widersprüchliche Rahmen gleichzeitiger Exklusion und Inklusion auf Ebene der Handlungspraxis herausgearbeitet werden. Der Frage, inwiefern dies auf fachkulturelle und schultypbezogene Bearbeitungsformen zurückgeht, wird die Studie durch Kontrastierung zum Deutschunterricht an Gymnasien und dem Mathematikunterricht beider Schulformen weiter nachgehen. Ein solcher Vergleich eröffnet zudem die Möglichkeit, schulische Leistung als vages und zugleich unterrichtsmilieu-spezifisches Konstrukt und damit einhergehende Formen der Inklusion und Exklusion in ihrer interaktiven Herstellung und Bearbeitung zu untersuchen.

## Anmerkungen

- 1 Wir danken Ralf Bohnsack und den anderen AutorInnen dieses Schwerpunktes für inspirierende Anmerkungen und Anregungen zu diesem Beitrag bzw. den diesem zu Grunde liegenden Videointerpretationen.
- 2 Nehmen wir Bezug auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, verwenden wir Inklusion als akzentuierte Präzisierung des seit den 1970er Jahren etablierten Begriffs der Integration. Letzterer wird verwendet, wenn er im Feld (Dokumente des Bildungswesens, der Schulorganisation oder im Selbstverständnis der Einzelschule) auftritt.
- 3 Die Fotogramme sind aus Gründen der Anonymisierung unscharf abgedruckt.
- 4 Sämtliche Namen sind anonymisiert.
- 5 Dies geht aus einer späteren, hier aus Platzgründen ausgesparten Stelle der Videoszene hervor.
- 6 Sprachliche Äußerungen mit Klammern markieren Unsicherheit bei der Transkription, Pausen werden mit Klammern und Punkt (unter einer Sekunde) bzw. Ziffern (Sekunden) dargestellt (vgl. Bohnsack 2010, S. 236–237).

## Literatur

- Ainscow, M. (2008): Teaching for diversity. The Next Big Challenge. In Connelly, F. M./Fang He, M./Phillion, J. (Hrsg.): The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, S. 240–258. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976572.n12>
- Allan, J./Slee, R. (2008): Doing Inclusive Education Research. Rotterdam.
- Bohnsack, R. (2009a): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2009b): Dokumentarische Methode. In: Buber, R./Holzmüller, H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden, S. 321–330. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7\\_20](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_20)
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2001): Ethnisierung und Differenzerfahrung. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2. Jg., H. 3, S. 15–36.
- Budde, J./Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, 2013, H. 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (2. Juni 2015).
- EDK (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf). (2. Juni 2015)
- Feuser, G. (1998): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28. Jg., H. 1, S. 4–48.
- Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen/Farmington Hills, S. 131–152.
- Goffman, E. (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.
- Göhlich, M./Reh, S./Tervooren, A. (2013): Ethnographie der Differenz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 5, S. 639–643.
- Haerberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern/Stuttgart.
- Herz, B. (2010): "Inclusive Education". Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In: Schwohl, J./Sturm, T. (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld, S. 29–44
- Imdahl, M. (1996): Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. 3. Auflage München.
- Katzenbach, D./Olde, V. (2011): Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation: Spezifische Anforderungen an die professionelle Kompetenz an sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren. In: Diouani-Streek, M./Ellinger, S. (Hrsg.): Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Oberhausen, S. 191–207.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Nohl, A.-M. (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., H. 1, S. 61–74. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-007-0006-y>
- Preuss-Lausitz, U. (2014): Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht. [http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss.\\_Begleitung\\_Inklusion.pdf](http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf) (2. Juni 2015), S. 1–25.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N./Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 5, S. 668–690.

- Schuck, K. D./Rauer, W./Hinz, A./Katzenbach, D./Wocken, H./Wudtke, H. (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) (2014): Bildungsbericht Schweiz. Aarau
- Sturm, T. (2013): Orientierungen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze. (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 276–294. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6\\_13](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_13)
- Tervooren, A. (2000): Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 69. Jg., H. 3, S. 316–319.
- Wagner-Willi, M./Sturm, T. (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. Inklusion online, H. 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> (2. Juni 2015)
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden.