

Grein, Matthias; Ströbel, Lisa; Vernaci, Damian; Tesch, Bernd
**Uneindeutige Differenzkonstruktionen und Fachlichkeit im alltäglichen
Spanisch- und Französischunterricht sowie der fachdidaktischen
Unterrichtsforschung**

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.];
Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und
Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad
Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 55-74



Quellenangabe/ Reference:

Grein, Matthias; Ströbel, Lisa; Vernaci, Damian; Tesch, Bernd: Uneindeutige Differenzkonstruktionen
und Fachlichkeit im alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht sowie der fachdidaktischen
Unterrichtsforschung - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia
[Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in
fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus
Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius
Klinkhardt 2024, S. 55-74 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290741 - DOI: 10.25656/01:29074;
10.35468/6076-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290741>

<https://doi.org/10.25656/01:29074>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Matthias Grein, Lisa Ströbel, Damian Vernaci und
Bernd Tesch*

Uneindeutige Differenzkonstruktionen und Fachlichkeit im alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht sowie der fachdidaktischen Unterrichtsforschung

Abstract

In dem Beitrag thematisieren wir, dass wir in einer breit angelegten videographischen Studie zum alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht systematische Differenzkonstruktionen nur entlang der Kategorie Leistung rekonstruieren können. Dafür nutzen wir die dokumentarische Methode und stellen die in diesem Rahmen entwickelte Heuristik der Erst- und Zweitcodierungen vor, bevor wir Differenzierungsprozesse der Forschenden und der Beforschten thematisieren. Im empirischen Teil des Beitrags diskutieren wir verschiedene Weisen der Differenzkonstruktionen und fokussieren hier schwer zu systematisierende, uneindeutige und unerwartete Befunde. Auf dieser Grundlage thematisieren wir abschließend, wie es dazu kommen kann, dass nur Leistung sich als systematisches Differenzierungskriterium erwiesen hat und gehen dabei auf die Spezifika der Fächer und unser gymnasiales Sample ein.

Keywords: Dokumentarische Methode, Spanischunterricht, Französischunterricht, Konstruktionen der Forschenden und der Beforschten

1 Einleitung

In dem rekonstruktiven Unterrichtsforschungsprojekt *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers: Eine rekonstruktive Studie zum Unterricht romanischer Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel* hatten wir häufig schnell das Aufrufen von Differenzkategorien im Fachunterricht als in zweierlei Weise bedeutsam interpretiert: Als unterrichtsbezogen und als fachlich bedeutsame Differenzkonstruktion. Bei der genaueren Interpretation haben sich diese Annahmen allerdings immer wieder auch als prekär, uneindeutig und vielschichtig herausgestellt. Auch wenn wir nicht davon ausgehen können, dass auch andere Forschende zwangsläufig so schnell von diesen Relevanzen als

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG; Projektnummer 427834126).

unterrichtlich und fachlich bedeutsam ausgehen, so kennen wir zumindest keine Studien, die diese Annahmen der fachlichen und unterrichtlichen Relevanz mit Blick auf Fachlichkeit problematisieren.

Da die Diskussionen um Differenzen und deren Konstruktionen allerdings in der Fremdsprachendidaktik und auch den verschiedenen Bezugsdisziplinen sehr vertieft und selbst differenziert verläuft, ist es in einem empirisch fokussierten Beitrag nicht möglich, den Forschungsständen theoretisch gerecht zu werden. Dem begegnen wir, indem wir gegenstandstheoretisch nur grobe Linien skizzieren und grundlagentheoretisch beschreiben, wie wir Differenzierungsprozesse und deren Rekonstruktion verstehen. Auf dieser Grundlage diskutieren wir dann bottom-up-Beobachtungen, bei denen es gleichermaßen um die Differenzierung im Unterricht wie in der Forschung geht. Dabei fokussieren wir die Frage, inwiefern Fachlichkeit bei diesen Differenzkonstruktionen eine Rolle spielt. Da Leistung der theoretischen Erwartung entsprechend bzw. diese übertreffend die einzige systematisch auffindbare Kategorie ist, die quer über das Sample omnipräsent ist, stellen wir in einem ersten Schritt die Bedeutung dessen dar und suchen in einem zweiten Schritt nach einer Systematisierung des Uneindeutigen. Mit anderen Worten: Wir fragen hier danach, wie auch entlang anderer Differenzkategorien als Leistung differenziert wird, welche Differenzkategorien dabei auf welche Weise aufgerufen werden und schließlich inwiefern dabei Fachbezüge sichtbar werden. Dafür kommen unweigerlich auch unsere eigenen Differenzierungsprozesse in den Blick, die wir ebenso zum Thema machen wie die Differenzierungen des Feldes.

Wir bearbeiten diese Fragen, indem wir zunächst das Projekt und dessen Kontext genauer darstellen und in diesem Rahmen auch die genannten methodisch-methodologischen Aspekte weiterführen. Um die Transparenz, wie es zu dem unerwarteten Ergebnis gekommen ist, zu vergrößern, thematisieren wir unterschiedliche Bezüge zu Fachlichkeit und zudem die Unterschiede zwischen den Kategorisierungsleistungen der Forschenden und der Beforschten. Dann zeigen wir die empirischen Differenzen in der Umgangsweise mit Kategorien außer Leistung. Abschließend diskutieren wir, wie Sample und theoretischer Rahmen zu diesen Befunden beigetragen haben, aber auch inwiefern die zweiten Fremdsprachen selbst Teil gymnasialer Differenzkonstruktionen sein könnten.

2 Zum Projekt *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers*

Es gibt noch recht wenig Forschung zu Unterrichtsinteraktion in den romanischen Schulfremdsprachen und noch weniger zum Unterrichtsalltag (vgl. aber u. a. Schädlich 2021; Konzett-Firth 2021), also ohne Interventionen oder das Einbringen spezifischer Themen, Methoden oder Dinge. Da dem wesentlich mehr

Forderungen und innovative Vorschläge entgegenstehen, gehen wir im Einklang mit Bohnsack (2017) von einer potenziellen oder sogar notorischen Spannung zwischen Norm und Praxis aus (vgl. Tesch & Grein 2023).

An dieser Stelle verbleiben wir bezüglich der Beschreibung des o. g. Projekts *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers* zunächst und nehmen damit möglicherweise eine gegenüber der Fachdidaktik radikale Position ein: Wir blicken zuerst auf die Empirie und suchen von dort aus Bezüge zu theoretischen Ansätzen, wo sie sich zeigen. Dieses Vorgehen wird nicht nur in dokumentarischen Studien, sondern auch bei ethnographischen Arbeiten verwendet (vgl. u. a. Merl 2019, der fokussiert nach Differenzen sucht, diese aber zunächst nur grundlagentheoretisch bestimmt).

Dies hat für uns neben dem genannten grundlagentheoretischen noch zwei forschungspragmatische Gründe. Erstens gibt es eine Vielfalt und teilweise auch Konkurrenz theoretisch begründeter didaktischer Forderungen untereinander und darüber hinaus zu curricularen Normen, die in einer Diskursanalyse separat thematisiert werden müssten. Zweitens können wir anhand der Unterrichtsvideographie nicht eindeutig sagen, ob das Handeln einer Lehrperson auf eine didaktische Theorie, eigene Lernerfahrungen oder gesellschaftliche Forderungen (kausal) zurückzuführen ist.

Die grundlagentheoretische Setzung des notorischen Spannungsverhältnisses übertragen wir daher in dem Projekt auf die gegenstandstheoretische Frage, inwiefern fremdsprachendidaktische Forderungen oder Normen im Unterrichtsalltag aufgegriffen oder bearbeitet werden. Wir haben jeweils ca. 50 Stunden Spanisch- und Französischunterricht aus vier Bundesländern in Klasse 9-13 mit drei Kameras und Diktiergeräten aufgenommen. Wir haben die Lehrpersonen (LP) um alltäglichen Unterricht gebeten und auch wenn wir nicht davon ausgehen können, dass alle LP gleichermaßen keine Modifikationen zu ihrem sonstigen Unterricht vorgenommen haben, so sprechen doch zwei Gründe für die Annahme einer Rekonstruktion alltäglicher Praxis: Erstens haben wir empirisch eine sehr breite Spanne von didaktisch-programmatisch eher wünschenswerten bis hin zu komplett nicht programmatisch erwünschten Praktiken gefunden. Zweitens gehen wir gemäß unserem habitustheoretischen Fundament davon aus, dass die Logik, die die jeweilige Praxis strukturiert, stabil ist, durch ein praktisches Systemgedächtnis gestützt wird (vgl. Bohnsack 2017) und sich insbesondere bei wiederholten Videoaufnahmen im Vergleich rekonstruieren lässt.

Wir nutzen die dokumentarische Methode (DM) (vgl. Bohnsack 2011, 2017), die zur Analyse die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen als erkenntnistheoretische Leitdifferenz betont, auf die auch Aspekte von Materialität (Raum, Dinge, Körper) bezogen werden können. Das implizite Wissen im Sinne von Mannheim oder Bourdieu wird als handlungsleitend, aber nicht deterministisch verstanden (vgl. Asbrand & Martens 2018). Die Analyse zielt auf die Rekon-

struktion von habituellen Sinnstrukturen der Beforschten. Mit der DM werden die Verbaldaten sequenzanalytisch und in der Videoanalyse sowohl synchron wie auch in sequentieller Hinsicht (vgl. Bohnsack 2011) analysiert, also anhand der Komposition von Standbildern wie auch deren Abfolge. Dabei werden die impliziten Sinnkonstruktionen und deren Relation zu expliziten Wissensbeständen, z. B. institutionellen Rollen oder konventionalisiertem gesellschaftlichen Wissen, im Orientierungsrahmen im weiteren Sinne gefasst (vgl. Bohnsack 2017). Dies ist auch relevant bei der spezifischeren Rekonstruktion der Leistungslogik.

Die Annahme eines notorischen Spannungsverhältnisses gilt auch für Differenzkonstruktionen, die in unserem Sample teilweise anders sichtbar wurden als erwartet.

3 Differenzkonstruktionen

3.1 Humandifferenzierungen

Mit „Humandifferenzierungen“ (Hirschauer & Boll 2017) meinen wir Differenzierungen zwischen Menschen, hier insbesondere den Schüler*innen. Welche Unterscheidungen in welchem Kontext relevant werden, ist historisch entwickelt, zugleich aber auch interaktiv konstruiert – zunächst einmal unterscheiden wir nicht zwischen verschiedenen Differenzkategorien, sondern gehen nur davon aus, dass anhand dieser Menschen verglichen werden. Erste kontextuelle Unterschiede zeigen sich allerdings bereits mit Blick auf unsere Disziplin:

In der Fremdsprachendidaktik gibt es gewissermaßen zwei Diskussionen um Differenzen zwischen Schüler*innen: die eine wird typischerweise unter dem Stichwort „Heterogenität“ geführt und betrifft unter anderem Geschlecht, Migration und aufgrund der gegenstandsbezogenen Nähe insbesondere Mehrsprachigkeit, seit ca. 10 Jahren auch Behinderung und Inklusion. *Class* bzw. sozioökonomisches Milieu werden dagegen seit ca. 30 Jahren nahezu komplett ausgeblendet (vgl. Abschnitt 5). Möglicherweise deshalb ist die andere Differenzdiskussion, die Leistungsunterschiede betrifft, von der um „Heterogenität“ abgekoppelt. Leistung wird hier eher individualisiert und „natürlich“ (zur Kritik daran vgl. Idel & Rabenstein 2016) verstanden.

Dies führen wir in Abschnitt 3.3 detaillierter aus, insbesondere mit einem kursorischen Vergleich zu erziehungswissenschaftlichen Arbeiten. Wir nennen hier bereits zwei Ergebnisse, die wir nicht empirisch demonstrieren, sondern eher theoretisch kontextuieren werden.

3.2 Fachkultur, Fachbezug und Fachspezifik

Das erste zu nennende Ergebnis ist, dass keine systematischen Unterschiede zwischen den Fächern Französisch und Spanisch rekonstruierbar waren. Die punktuellen Differenzen zwischen Spanischunterricht zum Französischunterricht kön-

nen wir auch anhand von je ca. 50 Stunden Unterrichtsvideographie nicht durch fachkulturelle Logiken oder andere Fachspezifika erklären (vgl. Willems 2007; Wischmann & Dietrich 2014), obwohl dies in der Literatur bei Französisch und Spanisch durchaus erwartbar gewesen wäre (vgl. Caspari & Rössler 2008).

Es stellt sich für uns daher hier die Frage, welche gesellschaftlich prominenten Differenzen im Unterricht relevant sind und inwiefern sie spezifisch fachlich relevant gemacht werden – oder auch nicht. Es geht bei der Frage der Fachlichkeit also nicht um Humandifferenzierung *per se*, sondern um deren interaktive Kontextualisierung. So ist unseres Wissens Körpergröße im Sportunterricht immer wieder relevant und das auf eine fokussierte und fachlich eigenlogische Weise, die wir als *fachspezifisch* beschreiben würden und die wir aus dem Fremdsprachenunterricht nicht kennen. Wenn z. B. das Differenzmerkmal Körpergröße im Französischunterricht genutzt wird, um den Komparativ einzuführen, würden wir nicht von *fachspezifisch*, aber von *fachbezogen* sprechen. Wenn dagegen im Französischunterricht ohne erkennbaren Verweis auf fachliche Gegenstände oder Methoden Körpergröße thematisiert wird, würden wir nicht von einem Fachbezug ausgehen, falls dieser nicht interaktiv erkennbar wird. In diesem Fall fände die Differenzierung in einem als Spanisch- oder Französischunterricht ausgewiesenen Kontext statt, wäre aber ähnlich in anderem Fachunterricht denkbar.

3.3 Die zentrale Stellung der Differenzkategorie Leistung

Das zweite Ergebnis ist die zentrale Rolle der Differenzkategorie Leistung, die wir als einzige Differenz systematisch, – also typisierend – und quer durch das gesamte Sample finden konnten. Wir stellen daher zunächst die theoretische und dann die methodologische Bedeutung dessen für unsere Studie vor, die vor allem darin besteht, dass andere Differenzkategorien in ihrer Relation zur omnipräsenten Leistungslogik rekonstruiert werden. Nach Ricken (vgl. 2018) ist Leistung nicht nur in Schule, sondern auch gesamtgesellschaftlich ein zentrales Prinzip und einerseits daher geradezu omnipräsent, andererseits aber auch ein uneindeutiges und diffuses Konzept. So funktioniert die „Klassifikation nach individueller Leistung“ (Hirschauer & Boll 2017, 8) anders als andere Differenzierungen, da sie graduell (mehr-weniger) statt binär (entweder-oder) strukturiert ist.

„Sie tritt insofern ganz anders als die anderen Kategorisierungen auf, als sie dazu auffordert, von allen Unterschieden askriptiver und kategorialer Art abzusehen [...]; sie will als ein sozial neutraler Akt gelten: als eine vom Klassifizierenden bereinigte Klassifikation“ (Hirschauer & Boll 2017, 8).

Wir verstehen Leistung allerdings grundlegend auf derselben Ebene wie andere Differenzierungen, da ihre zentrale Funktion darin besteht, Unterschiede zwischen Menschen herzustellen. Dass ihr dennoch in der Schule eine besondere

Rolle zukommt, ist nicht zufällig, scheint aber auch historisch kontingent. So ist Leistung ein konstitutives Strukturmerkmal von Unterricht (Prose 2018, 52).

„Die zentrale Bedeutung der Leistungsnorm für das Unterrichtsgeschehen, die auf der Interaktionsebene an der dominanten Stellung von Beurteilungs- und Bewertungsäußerungen erkennbar wird, [ist] aber auch in den schulischen Organisations- und Entscheidungsprozessen hochgradig präsent“.

Die Bildungsstandards und das Prinzip der Kompetenzorientierung können als curriculare Festschreibung der Leistungslogik verstanden werden. Die Fremdsprachendidaktik kam mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2001) den Bildungsstandards bereits um Jahre zuvor (vgl. die sog. ‚Klieme-Expertise‘, BMBF 2007). Zugleich war die Kompetenzorientierung lange Zeit der zentrale, aber kontroverse Horizont der Fremdsprachendidaktik (vgl. Bausch u. a. 2005, DGFF 2008), dies scheint mittlerweile aber sedimentiert und die Kompetenzorientierung kaum noch hinterfragbar (vgl. Hu 2012).

Auch im Fremdsprachenunterricht scheint daher ‚Leistung‘ [...] die zentrale schulische ‚Währung‘ zu sein, in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann“ (Merl 2019, 43, nach Rabenstein u. a. 2013, 675).

Im Kontext neuerer Entwicklungen der DM wird dies sehr ähnlich, aber mit einer spezifischen Nuancierung verstanden, die wir hier knapp skizzieren: Dabei wird die schulische Leistungsordnung als *konstituierende Rahmung* bearbeitet: In Organisationen wie der Schule müssen Entscheidungen über Menschen und deren Biografien getroffen werden, Bohnsack (2022, 31, Herv. im Original) spricht mit Bezug auf Luhmann von „*people processing organizations*“. Diese bilden in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Leitdifferenz – in der Schule markiert durch Leistung – eine „organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus“ (Bohnsack 2017, 135) aus. Die konstituierende Rahmung in Schulen entsteht typischerweise in Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit, Noten zu vergeben und somit Menschen nach Leistung zu differenzieren und infolgedessen ungleiche Bildungskarrieren zu ermöglichen.

Zu dieser rahmenden Erst-Codierung durch Leistung kann eine Zweit-Codierung hinzutreten, wenn die Erst-Codierung, hier also die Leistung der Schüler*innen „auf die Gesamtperson der Betroffenen übertragen wird“ (Bohnsack 2017, 247). Eine derartige „Konstruktion totaler Identitäten“ (Bohnsack 2017, 247) erfolgt dann tautologisch, in einem fiktiven Beispiel: „Er kann kein Französisch können, weil er ja Arbeiterkind ist“.² Konkrete Beispiele finden sich bei Wagener (2020), der auf Grundlage dieser Heuristik eine Typik verschiedener Umgangsweisen mit der Leistungslogik vorstellt.

2 Die Erst-Codierung und Zweit-Codierung benennen dementsprechend keine Arbeitsschritte der Forschenden, sondern eine Terminologie, um die Praxis der Identitätskonstruktion der Beforschten beschreiben zu können.

In der Fremdsprachendidaktik wird Leistung häufig als abhängige Variable und einzelne oder mehrere der anderen Kategorien der „Heterogenität“ als unabhängige Variable(n) betrachtet (vgl. dazu kritisch Fuchs 2014), sodass der Konstruktionscharakter von Leistung auch mitunter verschleiert wird (vgl. zu dieser Kritik Idel & Rabenstein 2016). Die Relation von Erst-Codierung und Zweit-Codierung dient dagegen dazu, diesen Konstruktionscharakter als Produkt der schulischen Umgangsweise mit der Leistungslogik sichtbar zu machen.

Es handelt sich in diesem Verständnis bei Leistung nicht nur um eine „Währung“, die man konvertieren kann, sondern um den Schlüssel zur Analyse systematischer Differenzkonstruktionen in der Schule generell. Wir fokussieren also auf Konstruktionsprozesse – allerdings nicht theoriefrei, sondern in einem theoretischen Rahmen, dem der Rekonstruktion der konstituierenden Rahmung.

Wir konnten allerdings keine systematische Relation zwischen den jeweiligen Ausprägungen der Bearbeitung der schulischen Leistungslogik, also den rekonstruierten Fassungen der konstituierenden Erst-Codierungen, und Zweit-Codierungen finden – obwohl wir in Anlehnung an Wagener (2020) explizit nach derartigen Zusammenhängen gesucht haben. Wir haben vier unterschiedliche *modi operandi* rekonstruiert, Ausprägungen wie die Leistungslogik bearbeitet wird, also vier verschiedene Arten von konstituierender Rahmung (vgl. Tesch & Grein 2023).

Angesichts der zitierten Literatur wäre es überaus erstaunlich gewesen, wenn Leistung nicht eine zentrale Rolle gespielt hätte – überraschend war allerdings, dass wir keine andere Differenzkategorie systematisch in ihrer Bedeutung (v. a. als Zweit-Codierung) für unser Sample rekonstruieren konnten.

3.4 Differenzkonstruktionen in der Fremdsprachendidaktik

Wie eingangs erwähnt, kann der Blick auf den Forschungsstand der Fremdsprachendidaktik nur cursorisch erfolgen. Daher blicken wir hier vor allem auf die wenigen Arbeiten, die die Uneindeutigkeiten bei Differenzkonstruktionen thematisieren.

Die Perspektive auf die Literatur ist geprägt von einer eigenen Arbeit (vgl. Grein 2022) zu Gender und Französisch, bei der eine deutliche Diskrepanz zwischen den fremdsprachendidaktischen Erwartungen und den Ergebnissen der Interviews mit Schüler*innen sichtbar war. Zum einen war die angenommene explizite Kenntnis von geschlechtlichen Stereotypen zu Französisch zwar gegeben, aber implizit war deren Rolle für die Handlungspraxis, insbesondere die Fachwahlentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe II eher gering. Zum anderen wurde deutlich, dass für Fremdsprachendidaktiker*innen Fremdsprachen deutlich zentraler sind als für die meisten Teenager, die auch noch ca. zehn andere Fächer bearbeiten müssen.

Diese Konstellation hat sich sicherlich anders in der videographischen Studie gezeigt, allerdings ebenfalls nicht in einer eindeutigen Relation.

Gerlach und Schmidt (2021) beschreiben den fremdsprachendidaktischen Forschungsstand zu Inklusion als eher dünn bezüglich „der strukturellen Ebene von System und Schule“ und betonen, dass „sich sowohl die theoretischen als auch empirischen Arbeiten fast ausschließlich mit dem Englischen als dominanter Schulfremdsprache auseinandersetzen“ (Gerlach & Schmidt 2021, 22). In einem Positionspapier zu Inklusion der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) werden einerseits fachübergreifende Elemente empfohlen und andererseits fachspezifisch vor allem auf Migration, kulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit abgehoben (vgl. DGFF 2021).

Schädlich (2021) erforscht Fremdsprachenunterricht ethnographisch und berichtet von der wenig erfolgreichen Suche nach Mehrsprachigkeit, also einer *per se* fachspezifisch relevant erscheinenden Differenzkategorie für den Fremdsprachenunterricht und der eher überraschenden „Abwesenheit von Sprachen, die nicht Deutsch oder Französisch sind“ (Schädlich 2021, 194). Die Autorin fragt, inwiefern dies damit zusammenhängen könnte, „dass Schüler/innen [sic!] mit Migrationshintergrund an Gymnasien deutlich unterrepräsentiert sind“ (Schädlich 2021, 194). Interessanterweise beschreibt sie ihre eigenen „Ohnmachtserfahrungen“ „durch eine Hörbeeinträchtigung“ als analog zu einer „typische[n] Erfahrung von Fremdsprachenunterricht“ (Schädlich 2021, 188), sodass hier konkreter Spezifika von Inklusion und Fremdsprachenunterricht benannt werden, – zugleich aber die Bedeutung von Mehrsprachigkeit empirisch hinterfragt und die Bedeutung von Schulart und Fach als relevant betont wird.

Welche Differenz in Bezug auf welche Fächer und an welchen Schulen welche Bedeutung zukommt, erscheint somit weniger selbstverständlich, als zumindest wir es im Projektkontext ursprünglichen angenommen hatten. Wir könnten zeigen, dass systematisch Leistung immer relevant ist und danach im Feld unterschieden wird, aber wie soll man zeigen, dass eine andere Kategorie nicht immer, sondern nur punktuell relevant wird? Da die Heuristik der Fachkulturforschung für uns nicht zielführend war und wir in der Literatur nur vereinzelt Hinweise auf derartige Uneindeutigkeiten gefunden haben, beschreiben wir entsprechende Fälle, um am Ende nach Systematisierungen zu suchen. Zunächst ist es allerdings nötig, die Prozesse der Differenzkonstruktion theoretisch in den Blick zu nehmen.

3.5 Kategorisierung der Forschenden und Kategorisierung im Feld

Es geht uns in der Unterrichtsforschung um die Kategorisierungsleistungen der Beforschten und nicht die der Forschenden. Allerdings betont die DM, dass das Wissen der Beforschten sich *a priori* nicht von dem der Forschenden unterscheidet und dass daher eine Konstruktion zweiten Grades notwendig ist, also eine Re-Konstruktion der Konstruktionsleistungen und der diesen zugrundeliegenden impliziten Logiken, den Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2017). Die hier relevanten Humandifferenzierungen bestehen, „anders als naturhaft gegebene Un-

terschiede, aus kontingenten sinnhaften *Unterscheidungen*“ (Hirschauer & Boll 2017, 7 Herv. im Original). Kategorien und Kategorisierungen beziehen sich dementsprechend auf gesellschaftlich etablierte Differenzierungen (vgl. Merl 2019) und deren prozessuale Verwendung.

Hirschauer und Boll (2017) führen diese Überlegungen weiter:

„Es reicht dabei nicht, dass eine Kategorisierung perceptiv oder sprachlich einmal vollzogen wird; entscheidend ist, ob in sozialen Prozessen – in Interaktionen, Biografien, Verfahren, Diskursen usw. – an diesen Anknüpfungspunkt angeschlossen wird, ob es also in deren Verlauf zur Wiederaufnahme einer Unterscheidung kommt, so dass ihre soziale Relevanz aufgebaut wird“ (Hirschauer und Boll 2017, 13).

Dementsprechend reicht eine einmalige Kategorisierung nicht aus, sondern es muss daran „angeschlossen“ werden.

Wir nutzen Kategorien zur Darstellung, dafür sind sie notwendig, auch wenn sie damit sprachlich fixieren, was womöglich in der prozessualen Praxis (noch) nicht fixiert ist oder immer wieder neu verhandelt wird oder werden muss. Dies können wir teilweise als empirisches Phänomen behandeln (vgl. 4.1), aber nicht endgültig auflösen. So haben wir für ein Beispiel auch Namen gewissermaßen kulturalisierend anonymisiert (4.4.2), um die Interaktionen für die Lesenden verständlich zu machen.

Dies verweist darauf, dass die Verwendung von Kategorien mit Machtverhältnissen einhergeht, wobei die Hierarchisierung der Differenzkategorie Leistung bereits die zentrale Differenzierung darstellt. Alle anderen Kategorien behandeln wir gewissermaßen gleich, wir gehen aber aus Platzgründen nicht vertieft auf Relationen, Interdependenzen oder Überkreuzungen dieser anderen Kategorien ein, sondern thematisieren sie primär als Differenzierung sowie als in Bezug auf die rahmende Leistungslogik und Fachlichkeit.

Wischmann und Dietrich (2014, 1) betonen: „Was als heterogen, vor allem als problematisierungsbedürftig heterogen gilt, ist je nach Kontext durchaus selbst wieder sehr verschieden“. Es lässt sich also fragen, worauf der Blick fällt, wenn man Differenz konstruiert und Differenzkonstruktionen rekonstruiert. Artamonova (2016) argumentiert, dass die Perspektive insbesondere auf das nicht als normal Verstandene fällt und damit der Suche nach Differenzkonstruktionen immer schon in etablierte Machtverhältnisse eingebunden. Dieses Verständnis von Normalität entspricht Goffmans *phantom normalcy* (Goffman 1963, 122 zitiert nach Bohnsack 2017, 163), also normativen gesellschaftlichen Vorstellungen. Als Forschende sind wir daher eingebunden in gesellschaftliche Normalitätsannahmen und benötigen mitunter Methoden und deren reflexive Schritte, um diese Annahmen nicht blind zu reproduzieren.

Auf dieser Grundlage diskutieren wir im folgenden Schritt empirische Beispiele, bei denen Normalitätsannahmen relevant sind, die Differenzierungen teilweise aber ins Leere laufen.

4 Differenzkonstruktionen: empirische Perspektiven

Die bisherigen Überlegungen resümierend fragen wir also in diesem Beitrag: Welche Differenzen außer Leistung – aber in Bezug auf die geradezu omnipräsente Leistungslogik – werden auf welche Weise sichtbar in dem videographierten Unterricht? Inwiefern werden diese Differenzen fachbezogen, fachspezifisch oder auch nicht in Bezug auf Fachlichkeit konstruiert?

Und mit einem etwas weiteren Blick: Was ist die Rolle der Forschung bei diesen Differenzkonstruktionen?

Wir diskutieren so exemplarisch gewissermaßen doppelt für uns schwierige Fälle, bei denen sowohl die Differenzkonstruktion als auch deren Fachbezüge sich als unterschiedlich klar zeigen. Es geht also um verschiedene Weisen der Differenzkonstruktion, die wir insofern gliedern, als wir von bloßen Zuschreibungen zu zunehmender interaktiver Bedeutung bzw. Anschlüssen der Differenzierungen voranschreiten. Fachbezüge werden dabei unterschiedlich sichtbar.

4.1 Kategorisierungen der Forschenden ohne interaktive Anschlüsse

Wie die Beschreibung es bereits sagt, haben wir als Forschende mitunter einzelne Schüler*innen separierend kategorisiert, oft gemäß Leistung oder den genannten Normalitätsvorstellungen, und fokussiert beobachtet, ohne dass in der Interaktionspraxis der Klassen bzw. Kurse eine derartige Besonderung rekonstruierbar gewesen wäre.

So ist uns in einer neunten Klasse ein Schüler mit Cochlea-Implantat aufgefallen – allerdings konnten wir nicht feststellen, dass er in der Klasse oder vom Lehrer in irgendeiner Weise anders behandelt worden wäre als andere aus seiner Klasse. Zumindest in den beiden videographierten Doppelstunden war keine Spur einer interaktiven Besonderung zu rekonstruieren. Die Identität des Schülers scheint in der Klasse längst ausgehandelt zu sein – für unser Sample haben wir zwischen Februar und Juni die Daten erhoben, sodass sich wohl auch zum Anfang des Schuljahres zusammengestellte Gruppen bereits kennen. Hier passt die Beobachtung zur theoretischen Grundlage eines relativ stabilen Orientierungsrahmens, eines etablierten Systemgedächtnisses.

Bemerkenswert ist allerdings, dass dies die einzige sichtbare körperliche „Behinderung“ in unserem Sample ist, ansonsten haben punktuell Lehrpersonen angemerkt, dass einzelne aus den Gruppen „ADHS“ haben oder „sehr oft krank“ sind. Ein anderes Beispiel betrifft die geschlechtliche Verortung der Beforschten: Für Sitzpläne, unter anderem um die Standorte der vier Diktiergeräte zu ordnen zu können, haben wir Skizzen angefertigt und mit „m“ und „f“ für zwei Geschlechter versehen. Auf einer handschriftlichen Skizze finden sich mehrere durchgestrichene „f“, ein „q“ und dann ein männlicher Vorname, da es dem Forschenden gemäß seiner binären Erwartungen zunächst nicht gelungen ist, diesen Menschen binär zuzuordnen. Allerdings war im Unterricht keine Spur dieser Irritation des

Forschenden zu bemerken, auch hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der explizierenden Kategorisierung der Forschenden und der routinierten Praxis. Nicht nur findet in beiden Fällen keine generelle Besonderung – denkbar wären z. B. Diskriminierung oder explizierte Unterstützung, – sondern auch keine fachspezifische Besonderung statt, z. B. durch multimodale Arbeitsaufträge auf Spanisch oder wenn Hörverstehen relevant wird.

4.2 „mehr Jungs als Mädchen!“ Kategorisierungen des Feldes ohne interaktive Anschlüsse

Es finden sich nicht nur seitens der Forschenden, sondern auch durch die Beforschten Kategorisierungen, auf die keine erkennbaren Anschlüsse folgen. Zu Beginn einer Stunde, vor der offiziellen Eröffnung durch die Lehrerin, findet folgender Dialog in einer zehnten Klasse statt:

Schülerin 1: Es waren ja noch nie mehr Jungs als Mädchen.³

Schülerin 2: Des ist echt wow!

Schüler 1: Es sind mehr Jungs?

Schülerin 2: Ja wir sind fünf Mädchen!

Schüler 1: Oh wir sind mehr Jungs als Mädchen!

Schüler 2: Endlich! (12.04.2019, Spanisch 10, Süddeutschland)

Das Thema „mehr Jungs als Mädchen“ wird recht lautstark in die Klasse rufend bearbeitet und es scheint eine Zeit lang von Interesse zu sein, es findet sich allerdings mit der Verspätung eines Mitschülers (dazu 4.3) auch schnell ein neues Thema. Wichtiger ist für uns hier allerdings, dass die Unterscheidung „Jungs“ und „Mädchen“ im weiteren Verlauf der Stunde keine sichtbare Rolle mehr spielt, weder mit noch ohne Verweis auf diese Kategorien, weder im Plenum noch in den Arbeiten in Dyaden. Auch im Vergleich zu anderen Stunden dieser Klasse können wir keinen Unterschied rekonstruieren (vgl. aber Beispiel 4.6).

Dass Geschlechterverhältnisse für Teenager eine Rolle spielen können, ist wohl kaum erstaunlich, – aber der Bezug von Geschlecht zu Fachunterricht erscheint weniger zwingend (für derartige Rekonstruktionen im Interview vgl. Grein 2022). Dieser Bezug kann natürlich erfolgen, hier liegt allerdings ein Beispiel vor, wo das „mehr Jungs als Mädchen“ ohne fachliche Bearbeitung in den Raum gestellt wird. Daher können wir nur davon ausgehen, dass „mehr Jungs als Mädchen“ zwar im Kontext von Spanischunterricht geäußert wurde, nicht aber dass es fachbezogen oder fachspezifisch relevant würde. Gedankenexperimentell hätte z. B. die geschlechtliche Versprachlichung von Gruppen mit „Jungs“ und „Mädchen“ im generischen Maskulinum auf Spanisch thematisiert werden können.

3 Hier Transkription nach TiQ, (vgl. Bohnsack 2011): „ja:“ - Dehnung; „(unv.)“ - unverständlich; „(konnte)“ - Unsicherheit bei der Transkription; „gefettet“ - lauter; „@“ - Lachen; „((mit))“ - Kommentar; „leise“ - leiser gesprochen.

4.3 „der N[...] kommt“. Spezifische Kategorisierung und Leistungsdifferenzierung ohne direkten Bezug zueinander

Es gibt insbesondere ein Beispiel, bei dem verschiedene Formen der Differenzierung nebeneinanderstehen, aber nur punktuell miteinander verknüpft sind. Es geht um einen Schüler, der auf verschiedene Weisen auffällt: durch seine im Vergleich zu den Mitschüler*innen dunklere Hautfarbe, durch die Thematisierung dessen von Mitschülern, durch sein wiederholtes Zuspätkommen und dessen Thematisierung sowie durch peer-interne Diskussionen seiner schulischen Leistungen.

Tatsächlich wird er von Mitschülern mit dem rassistischen „N-Wort“ in dritter Person angesprochen bzw. in seiner Hörweite leise auf ein Diktiergerät der Forschenden gesprochen, z. B. „sieben Uhr einunddreißig der N[...] kommt zur Tür rein“. Die leise und zugleich provokante Weise, dies ins Diktiergerät zu sagen, legt nahe, dass zumindest die Tabuisierung den Sprechenden klar ist. Diejenigen Mitschüler, die dies sagen, sind zugleich diejenigen, die er mit *fi**st**bump* Faust-an-Faust-Gruß begrüßt und mit denen er in den videographierten Stunden kameradschaftlich bis freundschaftlich interagiert, was die Anrede als „N[...]“ für außenstehende Beobachtende noch schwieriger zu interpretieren macht. Die Lehrerin kritisiert dagegen, dass es sich um ein wiederholtes Zuspätkommen handelt und kündigt disziplinarische Maßnahmen an. Neben den *fi**st**bumps*, die sein Zuspätkommen gewissermaßen noch zelebrieren, fällt weiter auf, dass er als einziger in der Klasse eine dicke Winterjacke anbehält, also eine Art Selbstbesonderung stattzufinden scheint.

In einer anderen Stunde wird er von einem der genannten Mitschüler provokant als leistungsschwach betitelt, und dass er eine spezielle gute Note nur durch die Leistung der Nachhilfe bekommen habe. Andere Kategorien werden in dieser Interaktion aber nicht aufgerufen. Die Lehrperson, die für uns Gatekeeper an seiner Schule war, hat später davon berichtet, dass der Schüler die zehnte Klasse nicht bestanden hat. Auch wenn diese Information für die dokumentarische Analyse als exmanent zu verstehen ist, zeigt sich hier drastisch, inwiefern die konstituierende Rahmung Teil einer *people processing organization* ist, da in diesem Rahmen über Biographien entschieden wird.

Es handelt sich scheinbar um eine Sonderposition in der Klasse, die er sicher auch mitkonstruiert, die aber durch die rassistische Kategorisierung noch potenziert und insbesondere für die Forschenden sichtbar gemacht wird.⁴ Anhand der diesbezüglichen Videographien von vier Doppelstunden Spanisch- und Französischunterricht können wir allerdings über Zusammenhänge von Rassismus, Disziplin,

4 Ohne es positiv beweisen zu können, hatten wir immer wieder den sehr deutlichen Eindruck, dass in Interaktionen mit den Dingen der Forschenden, hier dem Diktiergerät, bestehende Routinen nur aktualisiert werden, nicht aber komplett neue Sinnkonstruktionen angestoßen werden.

Leistung, Fachbezug und peer-Kultur nur spekulieren. Auch hier zeigen sich wohl etablierte Routinen, Orientierungsrahmen, an denen die Forschenden nicht teilhaben und aufgrund derer uns ein unmittelbares Verstehen (vgl. Bohnsack 2017) nicht möglich ist. Dies verweist auf die perspektivische Notwendigkeit triangulierender Datenerhebungen, z. B. Interviews, um (narrative) Verknüpfungen von Sinnkonstruktionen von Elementen zu bekommen, die im performativen bzw. interaktiven Vollzug denkbar und naheliegend sind, letztlich aber bei der Datenlage narrative Verknüpfungen der Forschenden wären. Fachlichkeit ist hier nicht sichtbar, bzw. nur als im peer-Kontext thematisierte Fachnote.

4.4 Leistungszuschreibung durch Migrationshintergrund

4.4.1 „meine Oma ist Südspanierin“. Positive Zweit-Codierung durch Herkunftssprache

Wenn eine Erst-Codierung systematisch mit einer Zweit-Codierung verknüpft war, so fand sich dies unerwartet oft positiv wertend durch den Bezug zu dem nicht immer eindeutig zu trennenden Knäuel der Kategorien „Herkunftssprache *racel*/ Erstsprache/ Familiensprache“, im Sinne von „Du kannst so gut Spanisch, weil Du Spanier bist“ (vgl. Tesch 2023).

Es ist insgesamt sehr häufig zu finden, dass Schüler*innen zwischen der Bearbeitung fachbezogener Arbeitsaufträge auch mehr oder weniger private Themen verhandeln, ohne dass dies die Bearbeitung unterbrechen würde (vgl. Grein & Vernal Schmidt 2020). Im folgenden Beispiel ist Schüler 1 sprachlich wie inhaltlich derjenige in der Gruppenarbeit, der vorangeht, der Leistungsstärkste:

Schüler 3: du bist so gut in Spanisch, warum meldest du dich nicht oft Bruder?

Schüler 1: ehm kein Bock @.@

Schüler 2: (unv.) (2)

Schüler 1: mhm

Schüler 2: da könntest du Punkte raushauen

Schüler 1: ich hab doch 13 Punkte im Zeugnis

Schüler 3: aber du kannst doch 15 Punkte

Schüler 1: kann ich machen ja

Schüler 2: easy (26.02.2020, Spanisch 12, Westdeutschland)

Etwas später in derselben Gruppenarbeit diktiert Schüler 1 mehr oder weniger seinen Mitschülern und Schüler 2 fragt etwas nach:

Schüler 2: ‚schuerte‘ wie schreibt man des

Schüler 1: ‚s-u-e-r-t-e‘ dieses ‚s‘ ne ich ich sag immer ‚schuerte‘ weil dieses ‚s‘ ist dieses so dieses spanische vor allem südspa-

Schüler 2: ‚-suerto‘ du sprichst es so übertrieben aus

Schüler 1: ne ne ich sprechs nicht so übertrieben aus, des ist wie ein Südspanier weil meine Oma ist Südspanierin sie spricht es auch so aus

Hier ist sichtbar, dass Leistung eine relevante Kategorie für die Schüler ist und dass Schüler 1 seine Leistung mit seiner Herkunft bzw. der Sprache seiner Familie begründet. Hier wird der interaktiv so konstruierte Makel einer Sprachvarietät, die nicht typischerweise die des Spanischunterrichts ist, thematisch, dennoch ist „aber du kannst doch 15 Punkte“ davon unberührt. Die Verbindung von Leistung und Identitätskonstruktion qua Zweit-Codierung ist für die Schüler wie auch für die Forschenden eindeutig. Die Leistung ist hier fachspezifisch und wird durch den Migrationshintergrund erklärt, insbesondere die Frage nach der angemessenen Varietät bietet allerdings Potenzial für Ambivalenz, das hier interaktiv nicht weiter vertieft wird.

Das folgende Beispiel ist diesbezüglich noch weniger klar.

4.4.2 „Alles Ausländer“. Prekäre Kategorisierungen mit fachspezifischem Leistungsbezug

In einer Sequenz, in der die Lehrerin die Präsentationen von Gruppen von Schüler*innen einer zehnten Klasse bewertend kommentiert, nennt sie mehrere Namen von denjenigen, die sie als die Besten bezeichnet. Eine Schülerin in der hintersten Reihe kommentiert dies leise mit ihrer Sitznachbarin.

Lehrperson: So und jetzt die schlechte Nachricht dieses komplette Grammatik beherrschen und einbauen, so lebendig wie Ebru präsentieren, so frei wie Tim und Stavros und dann noch so ne richtig schöne Aussprache die ich in dieser Klasse zum Beispiel und des sag ich jetzt auch einmal des darf man eigentlich net machen ((wendet sich vermutlich an eine Praktikantin)) die ich besonders bei Stavros und Burak und Orkan schätz, die sprechen in der Klasse am spanischsten Spanisch warum auch immer weiß ich selber nich aber isch so. Wenn man des kombinieren dann hammer (euch) fit für die Oberstufe.“

Schülerin 1: (am) @spanischsten Spanisch@

Schülerin 2: alles Ausländer° (22.02.2019, Spanisch 10, Süddeutschland)

Als die Lehrerin einige Schüler mit der besten Aussprache hervorhebt, wiederholt eine Schülerin leise lachend die Evaluation der Lehrerin „(am) @spanischsten Spanisch@“. Ihre Nachbarin antwortet „alles Ausländer“. Inwiefern sie damit eine zuvor nicht explizierte Kategorisierung der Lehrerin aufgreift, ist nicht klar. In dieser Deutlichkeit kommt die Kategorisierung jedenfalls von der Schülerin. Zudem wird zuvor mit „Tim“ ein Schüler genannt, wenn auch nicht auf Aussprache bezogen, der nur schwer als „Ausländer“ kategorisiert werden kann. Die Lehrerin selbst rahmt die positive Hervorhebung der Aussprache einzelner mit „des darf man eigentlich net machen“ – warum man gerade „des“ „eigentlich net machen“ darf, bleibt aber unklar. Ob sie damit die differenzierende Kategorisierung „alles Ausländer“ erst provoziert, kann man nicht eindeutig sagen, aber der Interakti-

onszug ist eindeutig auf die Aussage der Lehrerin bezogen. Es ist ebenfalls nicht klar, was „Alles Ausländer“ im Weiteren bedeutet für die Klasse oder die Peer-Beziehungen; sicher ist nur, dass hier eine Zweit-Codierung vollzogen wird, zwar auch im privaten Rahmen, aber direkt vor dem Diktiergerät. Bei der Lehrerin ist eindeutig, dass es um eine Fachspezifik geht, Aussprache, aber nicht klar, inwiefern sie eine Zweit-Codierung im Sinne von „Alles Ausländer“ vornimmt – bei der Schülerin ist dagegen die Zweit-Codierung eindeutig, aber nicht, inwiefern sie dies auf das fachspezifische Element oder Leistungszuschreibung generell bezieht. Daher kann hier auch nicht eindeutig geschlossen werden, ob es sich diesbezüglich um einen geteilten Orientierungsrahmen handelt, nur die Bedeutung der Leistungslogik ist sicher geteilt.

4.5 „Jungs! Was is euer Outfit wert?“. Eindeutige Kategorisierung bei Ablenden des Leistungsbezugs und unklarem Fachbezug

Im folgenden Beispiel ist dagegen die explizite und auch die performative Unterscheidung nach Geschlecht gegeben, die wir hier für die Darstellung aufgreifen. Eine Gruppe von sechs Jungen bildet insofern einen Block in der Mitte des Unterrichtsraums, als sie bei einer Einzelarbeit lauter interagieren als die sie umgebenden Mädchen und dass auch die Lehrerin diesen Block nicht betritt. Zudem ist die Interaktion nur am Rande fachbezogen, dennoch ermahnt die Lehrerin sie in dieser ca. zweiminütigen Sequenz nicht, wohl aber einige Mädchen.

Mit „Jungs! Was is euer Outfit wert?“ spricht ein Schüler in der Mitte des Blocks die Mitschüler in der Reihe hinter sich kategorisierend an, zudem spricht er dabei ins Diktiergerät und hält es dann wie ein Mikrofon. Dabei bezieht er sich auf ein (YouTube) Videogenre, besonders modisch gekleidete Menschen nach dem Preis ihres „Outfits“ zu fragen. Seine Mitschüler kennen dies und gehen darauf ein, nennen die Preise ihrer Kleidungsstücke. Zugleich bezieht der Frager sich wohl auch auf den fachlichen Arbeitsauftrag, bei dem es um eine Karikatur geht, wie die soziale Frage von arm und reich angesichts von Umweltschutz ausgeblendet wird. Allerdings ist der Bezug zum Arbeitsauftrag zwar wahrscheinlich, aber nicht klar sequenziell nachweisbar, weshalb hier ein weiterer uneindeutiger Fall vorliegt: Die Kategorisierung „Jungs“ wird explizit und materiell, genauer körperlich und räumlich vollzogen, ihr Bezug zur schulischen Leistungslogik ist situativ aber eher prekär. Dies ist dieselbe Klasse wie aus Beispiel 4.2, allerdings hier mit einer anderen Lehrerin und in einer anderen Konstellation. Das Verhältnis von Fachlichkeit und Leistungslogik zu Geschlechtskonstruktionen scheint uns allerdings hier nach wie vor nicht eindeutig.

4.6 Zusammenfassender Fallvergleich

Der Vergleich wird hier nur knapp anhand der Elemente Differenzkonstruktion und Fachbezug und mit Blick auf die genannten Fragen vollzogen:

Es finden sich verschiedene Differenzkonstruktionen, mal mit mal ohne interaktiven Anschluss und ebenfalls mal mit Fachbezug oder Fachspezifika und mal ohne. Immer wieder sind die Anschlüsse und die Frage der Fachlichkeit aber auch nicht eindeutig zu klären – genauer gesagt: Wesentlich weniger eindeutig, als wir es oft auf den ersten Blick angenommen hatten. Die Diskrepanz sehen wir dabei zwischen unserer Fokussierung auf Fachlichkeit sowie didaktische Erwartungen und der Praxis einerseits, aber auch zwischen unseren Normalitätserwartungen und der Praxis andererseits – und dementsprechend auch zwischen der Verknüpfung von Fachlichkeit und Differenzkonstruktion.

Dabei wurden – immer vor dem Hintergrund der Leistungslogik – drei Arten von Differenzkonstruktion sichtbar: Die gewissermaßen leeren Differenzierungen ohne fachlichen oder interaktiven Anschluss, Differenzierungen ohne oder mit unklarem Fachbezug und Differenzen, die als migrationsbezogen sprachlich und daher fachspezifisch konstruiert wurden.

Die Bedeutung dessen und weitergehende Fragen sprechen wir im folgenden Kapitel an.

5 Diskussion

Wir haben einerseits den Bezug zur organisationalen Leistungslogik als omnipräsent und andererseits sehr unterschiedliche und zum Teil uneindeutige Formen von Humandifferenzierungen rekonstruiert. Eindeutige Differenzierungen sind seltener als erwartet und in den Beispielen sind auffällig wenig fachliche Bezüge, obwohl wir als Fachdidaktiker*innen natürlich insbesondere diese fokussieren.

Im Zusammenspiel von Differenzkonstruktionen und Fachlichkeit war besonders die Verbindung von Migration und zugeschriebener Sprachkompetenz relevant, allerdings auch hier durchzogen von Ambivalenzen (Frage der Varietäten und der uneindeutigen Deixis der Beispiele in 4.4).

Während wir nicht für alle Beispiele auf eine Erklärung verweisen können, so wollen wir doch der von Schädlich (2021) aufgezeigten Spur nachgehen und fragen, inwiefern die untersuchten Fächer und ihre typische Verortung am Gymnasium damit zusammenhängen könnten, dass manche erwarteten Differenzkonstruktionen kaum sichtbar waren.

Inwiefern sind also die Schüler*innen in unserem Sample ab der neunten Klasse bereits weitgehend selektiert und gymnasial sozialisiert, umgangssprachlich formuliert gewissermaßen „eingenordet“? Jegliche Inklusion muss nach vier absolvierten Jahren am Gymnasium bereits mit der konstituierenden Rahmung durch Leistung im Einklang sein. Womöglich war deshalb so wenig sichtbare „Behinderung“ im Sample. Es gibt wenige Studien zu Inklusion und Gymnasium (Raben-

stein u. a. 2020), möglicherweise daher auch wenige Studien zu zweiten Fremdsprachen und Inklusion.

Zwar haben wir nur Daten aus gymnasialen Bildungsgängen (Gymnasien und Gymnasialzweig einer Gesamtschule), aber dies entspricht nicht dem ursprünglichen Samplingplan, der mehrere Gesamtschulen beinhaltet hat. Einerseits betrifft dies möglicherweise die nicht systematisch gefundenen Differenzkonstruktionen außer Leistung, andererseits stellt sich die Frage, inwiefern das Feld hier implizit am Sampling beteiligt war. Überspitzt formuliert: Fanden es die angefragten Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen nicht angemessen, ihren Spanisch- und Französischunterricht an der Gesamtschule zu zeigen? Zu beiden Fragen können wir aber nur spekulieren und auf weiteren Forschungsbedarf hinweisen.

Damit wird zudem eine Dimension von Disziplin und Sozialisation sichtbar (vgl. Bohnsack 2022), die in der Fremdsprachendidaktik aber noch wenig thematisch geworden ist. Möglicherweise liegt dies daran, dass Disziplin, Leistung und *Class* miteinander verknüpft sind, aber generell nur unter dem Aspekt der fachlichen Kompetenz gefasst werden (vgl. Höhne 2015). Denn die Verknüpfung von Fachlichkeit und Leistung ist nahtlos möglich, fällt nicht einmal differenzierend auf, da Leistung eben die Logik des Fachlichen ist und weiter zielt der Heterogenitätsdiskurs der Fremdsprachendidaktik gerade nicht auf Leistung und *Class*, sondern auf andere Humandifferenzierungen (vgl. Grein 2022).

Während in der Fremdsprachendidaktik eher die Frage gestellt wird, wie Inklusion im Fremdsprachenunterricht gelingen kann, drehen wir die Problematik um und fragen, inwiefern den zweiten Schulfremdsprachen selbst eine exkludierende Funktion zukommt. Fürs Abitur braucht man eine zweite Schulfremdsprache und das bereits historisch über einen längeren Zeitraum (vgl. Rabenstein u. a. 2020), die zweiten Schulfremdsprachen sind somit womöglich das zentrale Kriterium, das gymnasiale von nicht-gymnasialen Bildungsgängen unterscheidet.

Die Frage nach der Rolle des Samples kann man aber noch ausweiten: Dass sich jede der diskutierten Interaktionen als routinierter Umgang mit Differenz und Fachlichkeit zeigt, kann einerseits als Bestätigung der theoretischen Annahmen von stabilen Orientierungsrahmen im Sinne eines unterrichtlichen Systemgedächtnisses verstanden werden. Andererseits zeigt sich dies anhand von Daten, die durchgehend im zweiten Halbjahr erhoben wurden, – die Herausforderung wäre hier möglicherweise auf neu zusammengestellte Kurse und Klassen zu blicken, also auch eine Frage des Samples.

So wird erkennbar, dass Differenzkonstruktionen in der Unterrichtsforschung auf verschiedene Weisen von den Forschenden bzw. deren Forschungsfragen (z. B. Fachdidaktik oder Erziehungswissenschaft), den Samples (z. B. Schule, Schulart, Fach) und grundlagentheoretischen Annahmen (z. B. Rolle von Routinen) abhängen.

6 Fazit

Vor dem Hintergrund systematischer Empirie und Theorie haben wir auf diejenigen empirischen Befunde geblickt, die wir nicht systematisieren konnten. Auf diese Weise wird die Rolle gesellschaftlicher Normalitätserwartungen sichtbar, aber auch die vielfältigen Arten von Ko-konstruktion der Forschenden an Differenzkonstruktionen.

Auf dieser Grundlage ließen sich anschließende Fragen über Fremdsprachendidaktik und die schulische Leistungslogik formulieren: Tragen die zweiten Schul-fremdsprachen zum exklusiven Charakter von Gymnasien bei? Inwiefern verdeckt der omnipräsente und manchmal naturhaft verstandene Charakter der Leistungslogik deren Bezüge zu Sozialisation und Disziplin(-ierung) im Fremdsprachenunterricht? Sind *Class* bzw. sozio-ökonomische Unterschiede gegenüber anderen Differenzierungskategorien einerseits performativ übergeordnet und andererseits bei der Benennung „strukturell invisibilisiert“ (Bohnsack 2017, 238)?

Während die abschließend formulierten Fragen sich vor allem an die Fremdsprachendidaktik richten, so hoffen wir, dass die fachdidaktischen Perspektiven auch für Fachlichkeit berücksichtigende schulpädagogische Überlegungen anschlussfähig oder sogar provokativ sind.

Literatur

- Artamonova, O.V. (2016): „Ausländersein“ an der Hauptschule. Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht. Bielefeld: transcript.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Bausch, K.-R.; Burwitz-Melzer, E.; Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- BMBF (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn/Berlin.
- Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Grundlagen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: R. Bohnsack; A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31-55.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin.
- Caspari, D. & Rössler, A. (2008): Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19 (1), 61-82.
- DGFF (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19 (2), 163-186.
- DGFF (2021): Inklusiver Fremdsprachenunterricht. Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 32 (1), 3-9.

- Fuchs, S. (2014): Geschlechtsunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischlernens der Sekundarstufe I: Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Motivation, Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25 (2), 175-205.
- Gerlach, D. & Schmidt, T. (2021): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (1), 11-32.
- Grein, M. & Vernal Schmidt, J.M. (2020): Der *Schülerjob* im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 1, 19-38. Online unter: <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-1/grein-vernalschmidt/> (Abrufdatum: 07.02.2023).
- Grein, M. (2022): Fachwahl Französisch und Gender. Eine rekonstruktive Interviewstudie zum Übergang in die Sekundarstufe II. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: S. Hirschauer (Hrsg.): *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 7-26.
- Höhne, T. (2015): *Ökonomisierung und Bildung – Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Hu, A. (2012): Kompetenzorientierung: Herausforderungen für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht. In: B. Hinger; E.-M. Unterrainer & D. Newby (Hrsg.): *Sprachen lernen: Kompetenzen entwickeln – Performanzen (über)prüfen*. Innsbruck: iup – innsbruck university press, 14-23.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016): Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/-innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In: S. Doff (Hrsg.): *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 9-19.
- Konzett-Firth, C. (2021): Der Umgang mit Formulierungsschwierigkeiten in Peer-Interaktionen. Eine konversationsanalytische Untersuchung von Interaktionen im Französischunterricht. In: *Zeitschrift für rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 2, 52-73. Online unter: <http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/wp-content/uploads/2021/07/Konzett-Firth.pdf> (Abrufdatum: 11.04.2023).
- Merl, T. (2019): *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prose, M. (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-62.
- Rabenstein, K.; Horn, K.P.; Kefler, C. & Stubbe, T.C. (2020): Inklusion als Herausforderung für das Gymnasium. Zur Einleitung in das Thema und in den Band. In: K. Rabenstein; T.C. Stubbe & K.P. Horn (Hrsg.): *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 7-34.
- Ricken, N. (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer, 43-60.
- Schädlich, B. (2021): *Sprache(n) im Unterricht beobachten: Auf dem Weg zu einer Grounded Theory mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32 (2), 181-202.
- Tesch, B. (2023): „On a des experts en classe“. Bilinguale Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht. In: M. Syring; N. Beck; T. Bohl & B. Tesch (Hrsg.): *Klasse 6b. Eine Unterrichtswoche. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Analysen*. Tübingen: Tübingen University Press, 301-311.
- Tesch, B. & Grein, M. (2023): Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel. Bern u. a.: Lang.

- Wagener, B. (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Willems, K. (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: transkript.
- Wischmann, A. & Dietrich, C. (2014): Genese von Heterogenität im Fachunterricht: Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken. In: bildungsforschung.org, (1) 2014. Online unter: https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/166/pdf_5 (Abrufdatum: 11.04.2023).

Autor*innen

Grein, Matthias, Dr.
Eberhard Karls Universität Tübingen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Rekonstruktive Fremdsprachenforschung,
komplexe soziale Ungleichheit
matthias.grein@uni-tuebingen.de

Ströbel, Lisa Marlen
Eberhard Karls Universität Tübingen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, Universität Tübingen,
Romanisches Seminar
lisa-marlen.stroebel@uni-tuebingen.de

Vernaci, Damian
Eberhard Karls Universität Tübingen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, Universität Tübingen,
Romanisches Seminar
damian.vernaci@uni-tuebingen.de

Tesch, Bernd, Prof. Dr.
Eberhard Karls Universität Tübingen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, Kompetenzforschung,
Universität Tübingen, Romanisches Seminar
bernd.tesch@uni-tuebingen.de