

Hackbarth, Anja

Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 166 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Frankfurt am Main, Univ., Diss., 2016)



Quellenangabe/ Reference:

Hackbarth, Anja: Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 166 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Frankfurt am Main, Univ., Diss., 2016) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-149748 - DOI: 10.25656/01:14974

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-149748>

<https://doi.org/10.25656/01:14974>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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



Anja Hackbarth

Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen

Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden
Lerngruppen an einer Förderschule und an einer
inkluisiven Grundschule

Hackbarth

Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Anja Hackbarth

Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen

Empirische Rekonstruktionen in jahrgangs-
übergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule
und an einer inklusiven Grundschule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Die vorliegende Arbeit wurde von dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe Universität unter dem Titel „Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer inklusiven Grundschule und an einer Förderschule“ als Dissertation angenommen.

Gutachterinnen: Prof. Dr. Barbara Asbrand; Prof. Dr. Tanja Sturm
Tag der Disputation: 18.10.2016
Siegelziffer D30

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto auf Umschlagseite 1: © Susanna Kock.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2017.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2187-2

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	9
2 Theoretische und empirische Bezüge	15
2.1 Inklusion in Schule und Unterricht	15
2.1.1 Inklusionsverständnisse	16
2.1.2 Empirische Perspektive auf Inklusion	21
2.2 Jahrgangsmischung	28
2.2.1 Homogenitätsorientierung der Jahrgangsklasse	29
2.2.2 Heterogenität als Begründungsfigur	30
2.3 Inklusion und Jahrgangsmischung	32
3 Gegenstandsbestimmung und Erkenntnisinteresse	39
3.1 Schülerinteraktionen	39
3.2 Erklären	46
3.3 Erkenntnisinteresse	51
4 Theoretische und methodologische Grundlagen	53
4.1 Rekonstruktive Erkenntnisgenerierung	53
4.2 Praxeologische Wissenssoziologie	54
4.3 Dokumentarische Methode	57
5 Dokumentarische Videointerpretation: Forschungsmethode	63
5.1 Videographie in der Erziehungswissenschaft	63
5.2 Datenerhebung	64
5.3 Dokumentarische Videointerpretation	68
5.3.1 Transkription	68
5.3.2 Fotogrammanalyse	70
5.3.3 Formulierende Interpretation des Interaktionsverlaufes	74
5.3.4 Reflektierende Interpretation des Interaktionsverlaufes	76
5.3.5 Interaktionsbeschreibungen	79
6 Aufgabenbezogene Schülerinteraktionen: Praxeologische Typenbildung	81
6.1 Ko-Konstruktion	81
6.1.1 Lee und Nina	82
6.1.2 Lina, Alexa und Zakaria	92
6.1.3 Emre und Suad	98
6.1.4 Typ der Ko-Konstruktion: eine Zusammenfassung	101
6.2 Instruktion	102
6.2.1 Ardit und Suad	102
6.2.2 Tanja, Shady und Georg	111
6.2.3 Typ der Instruktion: eine Zusammenfassung	115

6.3	Konkurrenz	116
6.3.1	Christian, Olcay und Mohammed	116
6.3.2	Can, Tarik, Steve und Okan	123
6.3.3	Typ der Konkurrenz: eine Zusammenfassung	137
6.4	Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen: eine Zusammenfassung	137
7	Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen:	
	Reflexion der Ergebnisse	141
7.1	Die Kategorie Jahrgang	141
7.2	Aufgabenbezogene Schülerinteraktionen	142
7.3	Erklären	144
7.4	Heterogenitäts- und Homogenitätskonstruktionen	145
7.5	Inklusionen und Exklusionen	147
8	Verzeichnisse	151
	Literatur	151
	Abbildungen	164
	Anhang	166
	Internationales Phonetisches Alphabet	166
	Transkriptionszeichenliste (TiQ)	166

Vorwort

Die Suche nach unterrichtlichen Konzepten und ‚Rezepten‘ für die Gestaltung von inklusivem Unterricht hat derzeit Konjunktur. Sie wird nicht selten in pädagogischen Programmatiken gefunden, die ihrerseits versprechen, Lösungen anzubieten, die in bestehende Strukturen und Kontexte integriert werden können; und vielfach ohne, dass die, zumeist positiven Wirkungen einer empirischen Analyse in der (inklusive) unterrichtlichen Praxis unterzogen wurden. Die vorliegende Arbeit von Anja Hackbarth geht deutlich über eine solche Perspektive hinaus, indem sie am Beispiel des ‚jahrgangsübergreifenden Unterrichts‘ einen Bruch zwischen pädagogischer Programmatik einerseits und handlungspraktischer Umsetzung im schulisch-unterrichtlichen Alltag andererseits rekonstruieren konnte. Dieser Bruch, der anhand gegenstandsbezogener, unterrichtlicher Interaktionen zwischen Schulkindern im Grundschulalter differenziert und empirisch gestützt, nachgezeichnet wird, konkretisiert sich insbesondere in den Interaktionen von Kindern, die unterschiedlichen Jahrgängen und/oder Bildungsgängen, also mit/ohne ‚sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf‘, angehören. Hieran wird deutlich, dass genau jene schulsystemischen Kategorien, die der Jahrgangszugehörigkeit und die der Bildungsgangzugehörigkeit, die mit dem Ansatz des jahrgangsübergreifenden Unterrichts überwunden werden sollen, in der unterrichtlichen Handlungspraxis der Schüler*innen von hoher Relevanz sind. Diese Zugehörigkeit geht handlungspraktisch im Kontext von Erklärungen gegenstandsbezogener, unterrichtlicher Sachverhalte der Schüler*innen untereinander mit Inklusionen und Exklusionen einher und birgt im Fall unterschiedlicher Zugehörigkeiten das Potenzial wiederholter Marginalisierung einzelner Schüler*innen – insbesondere jener, denen Zugehörigkeit zum jeweils niedrigeren Status attestiert wird.

Die Arbeit von Anja Hackbarth ist aber nicht allein aufgrund der gegenstandsbezogenen Rekonstruktionen ein Gewinn für die erziehungswissenschaftliche, v.a. die schul- und inklusionspädagogische, Diskussion, sondern auch, weil es ihr gelingt, die beiden bis dato weitgehend voneinander getrennt geführten teildisziplinären Diskurse aufeinander zu beziehen und so zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen. Dies wird verbunden mit einer meta-theoretisch fundierten, methodologisch wie methodisch anspruchsvollen Form der rekonstruktiven Unterrichtsforschung. Das gewählte videografisch fundierte Vorgehen wurde wesentlich von Anja Hackbarth im Rahmen der Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Barbara Asbrand und Vertr.-Prof. Dr. Matthias Martens an der Goethe-Universität Frankfurt konzipiert, forschungspraktisch erprobt und reflektiert. Es ist nicht zuletzt dieses doppelte Betreten von thematisch-inhaltlichem und methodologisch-methodischem Neuland, das die Arbeit für die Erziehungswissenschaft interessant und lesenswert macht. In dem kontinuierlichen Hinterfragen normativer Setzungen in vielversprechenden, pädagogischen Programmatiken wird das Zukunftsweisende der Arbeit besonders deutlich. Hierin liegt das Potenzial, Erziehungswissenschaft als Disziplin und Diskurs zu gestalten, die sich von normativen Zielsetzungen für das jeweilige pädagogische Handlungsfeld abgrenzen und so, wenn auch implizit und mit bester Absicht, zu unrealistischen respektive einseitig konnotierten Erwartungen an die (professionellen) pädagogischen Akteur/-innen beitragen. Die Arbeit von Anja Hackbarth stellt eine Inspiration für eine solche erziehungswissenschaftliche Perspektive dar.

Basel, im November 2016, Tanja Sturm

1 Einleitung

Mit der hier vorliegenden Dissertationsstudie, die aus dem Projekt „KeKS – Kinder erklären Kindern Sachverhalte“ (Hackbarth 2014) entstanden ist, werden die Handlungspraktiken und Orientierungen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen im Kontext der Jahrgangsmischung in inklusiven und exklusiven Schulformen rekonstruiert und bezüglich der normativen Erwartungen an eine inklusionspädagogische Jahrgangsmischung reflektiert.

Der Fokus auf die Jahrgangsmischung als Organisationsform des Unterrichts begründet sich einerseits in den normativen Vorstellungen bzgl. der förderlichen Wirkung von Schülerinteraktionen, was sich u.a. in den Konzepten des gegenseitigen Helfens, des kooperativen Lernens und der Schülerkooperation wieder findet (vgl. Götz & Krenig 2014; Prengel et al. 2001; Prengel 2007). Vor allem dem schülerseitigen Erklären wird dabei eine hohe Wirksamkeit zugesprochen, hier insbesondere in Bezug auf das Potential der ‚Weitergabe‘ von Wissen (vgl. Laging 2007; Hanke 2007). Dieses konkretisiert sich im Kontext des jahrgangsübergreifenden Lernens u.a. in dem Konzept des gegenseitigen Helfens (vgl. Naujok 2000; Wagener 2014). Die lernförderlichen Erwartungen an das Helfen werden durchaus empirisch bestätigt (vgl. hierzu Kucharz & Wagener 2009; Wagener 2014). Allerdings finden sich auch Hinweise auf problematische Aspekte, die sich z.B. mit der Bearbeitung asymmetrischer Beziehungsstrukturen erklären lassen (vgl. Krappmann & Oswald 1995). Diese werden ergänzt durch empirische Hinweise darauf, dass die didaktische Qualität der Hilfestellung in den Interaktionen als zumindest fragwürdig einzuschätzen ist (vgl. Breidenstein 2014, S. 42). Zudem verweisen Studien darauf, dass in Hilfssituationen Zuschreibungen und Positionierungen, wie z.B. als „Lernschwache“ (Benkmann 2009); „Langsame“, „Kreative“ und „Hilfsbedürftige“ (Rabenstein & Reh 2013), hergestellt werden. Das pädagogische Problem dieser Zuschreibungen liegt in der Gefahr der Stabilisierung und permanenten Adressierung (vgl. u.a. Benkmann 2009; Rabenstein & Reh 2013; Sturm 2016a).

Werden Schülerinteraktionen dagegen in einem deskriptiven Verständnis von Schülerkooperation auf „jede Art von aufgabenbezogener Interaktion“ (Naujok 2000, S. 12) bezogen, schließt das auch Interaktionen mit persönlichen Themen (ebd., S. 157f.) bzw. solche, die jenseits didaktischer Inszenierungen im Unterricht stattfinden, ein (vgl. u.a. Rabenstein & Reh 2007). Krummheuer (2007) geht es z.B. mit dem Blick auf mathematische Lernprozesse „um die in der Interaktion aktuell hervorgebrachten Realisierungen von Kooperation“ (ebd., S. 61). Aus einer fachlichen Perspektive lassen sich in den Interaktionen bspw. mathematische Argumentationen als „Rationalisierungspraxis, das dabei emergierende Produktionsdesign und das Rezipientendesign“ (Krummheuer 2007, S. 66; vgl. auch Fetzer 2011) identifizieren. Mit dieser rekonstruktiven Unterrichtsforschungsperspektive können „Situationen des Mathematiklernens unter den Alltagsbedingungen von Schule und Unterricht“ (Krummheuer 2007, S. 82) als Interaktionsaushandlungen bezogen auf den fachlichen Gegenstand erforscht werden.

In Bezug auf das Lernen in heterogenen Lerngruppen bzw. den inklusiven Unterricht konkretisieren sich Schülerinteraktionen vor allem in Formen des Kooperativen Lernens bzw. Peer-Tutorings (vgl. Benkmann 2009, 2010; Büttner et al. 2012, 2015; Avci-Werning & Lanphen 2013; Werning & Arndt 2015; Wocken 1998, 2013). Kooperatives Lernen ist dabei explizit für Gruppen konzipiert und in der Durchführung sehr strukturiert. Peer-Tutoring findet dagegen in Dyaden statt, ist aber ebenso in den Tätigkeiten und Materialien stark durchstrukturiert (vgl. Büttner et al. 2012). Empirische Belege für die Lerneffektivität von Methoden des Kooperativen

Lernens finden sich u.a. in den Meta-Analysen von Slavin (1995), hier vor allem im Vergleich zum kompetitiven und individualisierten Lernen (vgl. Lipowsky 2007; Büttner et al. 2012). Die Prozesse des Kooperativen Lernens selbst sind dabei noch weitgehend unerforscht, auch ist die Befundlage für den inklusiven Unterricht insgesamt als uneinheitlich und als noch nicht abgeschlossen zu beschreiben (vgl. u.a. Büttner et al. 2012, 2015).

In dieser Studie wird – in Abgrenzung zu einem statischen Forschungsparadigma in Bezug auf die Schüler-Schüler-Interaktionen (vgl. Naujok et al. 2008, S. 288) – nicht das Kooperative Lernen bzw. Peer Tutoring im Sinne methodisch strukturierter Arrangements fokussiert. Es geht hier – ähnlich wie in den Studien von Krappman und Oswald (1995) sowie Naujok (2000) – um spontan emergierende Interaktionen zwischen Schüler*innen während der Aufgabenbearbeitung und damit auch um eine deskriptive Perspektive auf Schülerinteraktionen. Allerdings wird in dieser Studie der Begriff der aufgabenbezogenen Schülerinteraktion verwendet. Damit verbunden ist die Zielsetzung, Schülerkooperation als empirisches Phänomen zu bestimmen. Diese Perspektive bewegt sich in reflexiver Distanz zu normativen Konnotationen, dies insbesondere da der Kooperationsbegriff in pädagogischen Kontexten in seiner didaktischen Bedeutung bereits etabliert ist (vgl. hierzu u.a. Wocken 1998).

Dieser normativ konnotierte und empirische Fokus auf Schülerinteraktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen ist des Weiteren beeinflusst von der Inklusionsforderung, was sich in der als inklusionspädagogisch verstandenen Jahrgangsmischung konkretisiert. Inklusion ist in Deutschland seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 als menschenrechtlich begründete Forderung nach einer Schule für alle Kinder (vgl. Bielefeldt 2012; Degener & Diehl 2015) eine der aktuell bedeutendsten Herausforderungen für das Bildungssystem (vgl. Heinrich et al. 2013). Mit dieser Aufgabe, das gemeinsame Lernen für alle Schüler*innen an den Regelschulen zu ermöglichen (vgl. u.a. Prengel 2006, 2013), gerät die „historisch gewachsene schulische Praxis in Deutschland [...] unter Druck“ (Heinrich et al. 2013, S. 73f.).

Zur Inklusion bzw. zum inklusiven Unterricht gibt es in Deutschland bisher nur wenige Studien (vgl. hierzu die Forschungsüberblicke von Gebhardt 2015; Liebers & Seifert 2014; Merl & Winter 2014). In diesen Studien findet sich vor allem ein enges Verständnis von Inklusion und Behinderung, mit dem zugleich Normalitätsvorstellungen in einer binären Logik von Behinderung/Nicht-Behinderung, als auch die Gefahr der Reifizierung der Kategorie Behinderung verbunden sind (vgl. hierzu Hinz 2013). Ähnlich gelagert sind Forschungen, die Inklusion als eine Schulbesuchsfrage bzw. als Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in die Regelschulen fokussieren (vgl. hierzu u.a. Kocaj et al. 2014; Voß et al. 2016). Diese Studien geben wenig Auskunft darüber, wie sich Inklusion in den Interaktionen bzw. Handlungspraktiken im Unterricht zeigt und was die Inklusion für die einzelnen Kinder in dem jeweiligen Kontext bedeutet. Zudem werden in diesem Verständnis einer Inklusion der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in die Regelschulen ebenso Normalitätsvorstellung, Essentialisierungen und Stigmatisierungen von Behinderung befördert (vgl. Hinz 2002, 2013).

In Studien, die vorrangig mit Inklusionsquoten argumentieren, werden die durch die Ratifizierung der UN-BRK evozierten Veränderungen in Schule und Unterricht ebenso wenig thematisiert. Inklusion zeigt sich hier in einer tendenziell gleichbleibenden Exklusionsquote, bei gleichzeitigem Anstieg der Inklusions- und Förderquote (vgl. u.a. Klemm 2015; Wocken 2013). In diesen Quoten wird nicht deutlich, wer in welcher Art und Weise inkludiert bzw. exkludiert wird. Sichtbar ist in diesen Statistiken allerdings eine veränderte Diagnosepraxis, die als Reakti-

on auf die bildungspolitisch gerahmten Anforderungen mit Bezug auf die UN-BRK verstanden werden kann.

Auf der Suche nach Strukturen, die Inklusion auf der Ebene des Unterrichts ermöglichen, wird das jahrgangsübergreifende Lernen als inklusionspädagogisch motivierte Veränderung der Organisationsstruktur der Grundschule aufgerufen (vgl. Prengel et al. 2001; Prengel 2006; Geiling 2012; Carle & Metzen 2014). Das zeigen auch die sogenannten inklusiven ‚best-practice Schulen‘, die häufig in Jahrgangsmischungen organisiert sind (vgl. hierzu Carle & Metzen 2014; Stähling & Wenders 2013; Sonntag 2012). Das inklusionspädagogische Potential konkretisiert sich in der Jahrgangsmischung u.a. in einer Flexibilisierung der Lernzeit, der Individualisierung des Unterrichts, der Aufnahme aller Kinder in die Grundschule sowie dem Vermeiden von Zurückstellungen und Klassenwiederholungen (vgl. Faust 2008).

Die Argumentation für das inklusionspädagogische Potential der Jahrgangsmischung ist dabei historisch eng mit der Kritik an der Jahrgangsklasse (vgl. Ingenkamp 1969; Radtke 1999) und der daraus entwickelten Figur der Würdigung der Heterogenität verbunden (vgl. Bräu & Schwerdt 2005; Prengel 2006; Budde 2012). Diese Argumentationslinie wird durch empirische Befunde bzgl. der Heterogenität der Lerngruppe unterstützt (vgl. u.a. Ingenkamp 1969; Roßbach & Tietze 1996; Prengel et al. 1999; Martschinke & Kammermeyer 2003; Moser 2005; Baumert 2006; OECD 2016).

Mit der Jahrgangsmischung an sich wird bereits – zumindest in Bezug auf das Alter – eine Erhöhung der Heterogenität angestrebt. Heterogenität erhält in dieser Perspektive einen positiven Zuspruch, was dann wiederum münden kann in einer Suche nach der „richtigen“ Haltung bzw. den „richtigen Methoden“ bzgl. des Umgangs mit der Heterogenität (vgl. hierzu Bönsch 2015; Groeben von der 2013; reflexiv u.a. Budde 2013). Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs finden sich in Bezug auf die positive Deutung der Heterogenität auch kritische Stimmen. So verweist Budde (2015, S. 97) darauf, dass die von Tillmann (2007) formulierte „Illusion der homogenen Klasse“ mittlerweile zur „Illusion der vielfältigen Klasse“ (Budde 2015, S. 97) avanciert ist. Zudem zeigen empirische Analysen, dass der pädagogische Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppe, wie z.B. in dem individualisierenden Unterricht, Bildungsdisparitäten verstärken kann (vgl. Walgenbach 2014). Auch zeigt sich, dass für das Lernen und die Leistungsentwicklung bedeutsam ist, wie heterogen eine Lerngruppe ist (vgl. Hinz et al. 1998; Werning & Lütje-Klose 2012).

Bezüglich der programmatischen bzw. normativen Erwartungen an die Jahrgangsmischung machen rekonstruktive Studien auf Spannungsverhältnisse und Widersprüche, dies insbesondere bezogen auf die inklusionspädagogischen Erwartungen, aufmerksam. Auch in der Jahrgangsmischung finden sich auf der Unterrichtsebene bzw. in den Handlungspraktiken weiterhin Orientierungen an der Kategorie Jahrgang (vgl. u.a. Nührenböcker 2007; Geiling 2012). Diese zeigen sich beispielsweise als Adressierungen, die u.a. Marginalisierungen hervor bringen können, in den Interaktionen selbst sowie in dem Umgang mit unterrichtlichen Dingen (vgl. u.a. Sturm 2012; Rabenstein et al. 2014; Hackbarth 2015). In Bezug auf das Lernen in den heterogenen Lerngruppen ist dabei empirisch noch nicht geklärt, wie die Schüler*innen auf der Handlungsebene mit der Heterogenität in den Schulklassen umgehen (vgl. Panagiotopoulou 2008; Heinzl & Prengel 2012; Eckermann & Heinzl 2013). Während qualitativ-rekonstruktive Studien vor allem auf Selektionspraktiken und Differenzkonstruktionen verweisen, zeigen sich in den groß angelegten quantitativen Erhebungen, wie z.B. zur FLEX Brandenburg, Tendenzen der positiven Evaluation der Jahrgangsmischung in einem inklusionspädagogischen Verständnis (vgl. Götz 2008; Prengel 2008).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass weder die Forschungen zur Jahrgangsmischung, noch die zur Inklusion bisher hinreichend Belege dafür bieten, in welcher Art und Weise allen Schüler*innen die Teilhabe und Partizipation in einem inklusiven Unterricht an den Grundschulen ermöglicht werden kann. Das wird insbesondere dann deutlich, wenn vor allem die formale Ebene der Organisation von Schule und Unterricht forciert wird. Inklusion verstanden als gemeinsamer Besuch der Regelschule und Jahrgangsmischung als die gemeinsame Anwesenheit unterschiedlicher Jahrgänge in einer Lerngruppe, erlaubt weder Aussagen über den Umgang in und mit heterogenen Lerngruppen, noch über Fragen der Teilhabe und Partizipation. Der ausgewählte Forschungsgegenstand wirft zudem im Hinblick auf die Programmatiken und Forschungen zu Schülerinteraktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen Fragen nach der „Lernförderlichkeit“, dem fachlichen Wissen in der Interaktion und der Interaktionsgestaltung im Kontext von Heterogenität auf.

Dieses zu erforschen bedarf einer rekonstruktiven Perspektive, die auf die konkreten Handlungsvollzüge im Unterricht, das jeweils relevante Wissen und die Interaktionsgestaltung der Akteur*innen abzielt. Daran anschlussfähig ist ein Inklusionsverständnis, dass in Anlehnung an Ainscow (2008) als Teilhabe und Partizipation im Unterricht verstanden wird (vgl. Ainscow et al. 2006; Heinrich et al. 2013; Sturm 2015a,c; Werning & Arndt 2015; kritisch dazu u.a. Pühr 2013). Aus diesem Verständnis des Forschungsgegenstandes lassen sich folgende Forschungsfragen konkretisieren:

- I. Welche Handlungspraktiken und Orientierungen zeigen sich in den aufgabenbezogenen Interaktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen in Bezug auf
 - a. das Erklären
 - b. die soziale Dimension der Interaktionsgestaltung?
- II. Wie lassen sich die Programmatiken einer inklusionspädagogischen Jahrgangsmischung und der lernförderlichen Erwartungen an die Schülerinteraktionen im Hinblick auf die Inklusionsforderung empirisch basiert reflektieren?

Die Auswahl des Forschungsfeldes begründet sich aus dem Diskurs um die inklusionspädagogische Jahrgangsmischung; so werden die Daten für diese Studie in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer inklusiven Grundschule erhoben. Kontrastierend dazu werden jahrgangübergreifende Lerngruppen einer Förderschule, hier mit dem Förderschwerpunkt Sprache, ausgewählt. Das Gemeinsame der Schulen ist die Jahrgangsmischung im Grundschulbereich, die an beiden Schulen seit 2 Jahren implementiert ist. In beiden Schulen findet sich ein vergleichbarer und mehrheitlicher Anteil an Schüler*innen mit einer einwanderungsbedingten Mehrsprachigkeit. An der Förderschule gibt es im Unterschied zu der inklusiven Grundschule deutlich kleinere Lerngruppen mit ca. 14 Schüler*innen mit einem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. In der inklusiven Grundschule finden sich ca. 25 Schüler*innen, von denen 3 Schüler*innen einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung aufweisen. Einen weiteren Unterschied stellt der Umfang der Jahrgangsmischung dar: In der inklusiven Grundschule sind die Klassenstufen 1–4 gemischt, wohingegen in der Förderschule die Lerngruppen 1–2 jahrgangübergreifend organisiert sind.

Forschungslogisch schränkt die Auswahl von jeweils zwei Lerngruppen an zwei Schulen den Aussagegehalt der mit dieser Studie generierten Erkenntnisse ein. Andererseits können durch diesen mikroanalytischen Blick auf die Handlungspraxis und Orientierungen in den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen Strukturen und Typen der aufgabenbezogenen Interaktionen in ihrer Mehrdimensionalität rekonstruiert und für den weiteren Diskurs um Inklusion und Exklusion genutzt werden.

Den methodologischen Rahmen bildet ein rekonstruktives Vorgehen auf Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2010b). Methodisch findet diese Wissenssoziologie in der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 1989, 2009, 2010a,b) und dem hierfür konstitutiven Wechsel der AnalyseEinstellung ihre Anwendung. Mit der Unterscheidung der Wissensebenen in einerseits kommunikatives und andererseits konjunktives Wissen, resp. einem immanenten Sinn und einem Dokumentsinn, wird „nicht nur die interpretative, sondern auch die handlungspraktische Herstellung und Konstruktion von Welt“ (Bohnsack 2009, S. 17; H.i.O.) erfasst. Entsprechend dieser Fokussierung des impliziten Wissens und der Handlungspraktiken ist es unabdingbar, die Praktiken als solche in den Rekonstruktionen zu erfassen. Um diese körperlich-räumlichen Bezüge in Form von Gesten und materiell bezogenen Handlungen in den Interaktionen angemessen berücksichtigen zu können, wurde eine videografierte Datenerhebung in Anlehnung an Martens et al. (2015) gewählt, die für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit methodisch angepasst wurde.

Der im Folgenden skizzierte Aufbau der Studie orientiert sich an der Logik des Forschungsgegenstandes: In dem Kapitel 2 wird der Forschungsgegenstand der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen im Kontext der Inklusion empirisch und theoretisch bestimmt. Nach einer Darstellung des Inklusionsdiskurses, dies einerseits im Kontext der Ratifizierung der UN-BRK aus einer menschenrechtlichen Perspektive und andererseits mit der damit einhergehenden erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Perspektive (siehe Kap. 2.1.1), folgt die Darstellung der Inklusionsforschung (siehe Kap. 2.1.2). Dabei werden Herausforderungen, Forschungslücken und -desiderate der Inklusionsforschung thematisiert, um darauf aufbauend eine Forschungsperspektive, die Inklusion und Exklusion selber als Forschungsgegenstand fokussiert, zu begründen.

Im folgenden Kapitel 2.2 wird die Jahrgangsmischung im Kontext der Inklusion herausgearbeitet. Begonnen wird mit einer Darstellung der Kritik an der Homogenitätsorientierung in den Jahrgangsklassen (siehe Kap. 2.2.1) und der Argumentationsfigur der „Würdigung der Heterogenität“ als Gegenentwurf zu den Jahrgangsklassen (siehe Kap. 2.2.2). Anschließend folgt eine Darstellung des inklusionspädagogischen Potentials, dem eine empirische Perspektive auf die Jahrgangsmischung im Kontext der Inklusion entgegen gesetzt wird (siehe Kap. 3).

Die Bestimmung des Forschungsgegenstandes erfolgt in dem Kapitel 3.1 mit dem Fokus auf Schülerinteraktionen. Dabei ist bedeutsam, den Forschungsstand dahingehend zu reflektieren, welches Konzept von Schülerinteraktionen jeweils gemeint ist. Der Forschungsgegenstand wird diesbezüglich mit der Darstellung der Konzepte der Gegenseitigen Hilfe, des Kooperativen Lernens und Peer-Tutorings sowie der Schülerkooperation differenziert. Eine weitere Fokussierung des Forschungsgegenstandes wird in dem Kapitel 3.2 zum Erklären vollzogen. Diese Überlegungen werden anschließend in dem Erkenntnisinteresse und den Forschungsfragen verdichtet (siehe Kap. 3.3).

Dem folgt die für die Studie relevante theoretische und methodologische Grundlagendarstellung (siehe Kap. 4). Dies wird mit der Begründung einer rekonstruktiven Erkenntnisgenerierung (siehe Kap. 4.1), der Praxeologischen Wissenssoziologie (siehe Kap. 4.2) und der Dokumentarischen Methode (siehe Kap. 4.3) vollzogen. Die Forschungsmethodik der Dokumentarischen Videointerpretation wird in dem darauf folgenden Kapitel 5 mit der Skizzierung der Videographie in der Erziehungswissenschaft (siehe Kap. 5.1), der Darstellung der Erhebungssituation (siehe Kap. 5.2) und dem Erläutern der methodischen Schritte der Dokumentarischen Videointerpretation mit je einem empirischen Beispiel aus den Interpretationen veranschaulicht (siehe Kap. 5.3). Letzteres beginnt entlang der forschungsmethodischen Logik mit der Beschreibung

der Transkription (siehe Kap. 5.3.1), dem folgen die Fotogrammanalyse (siehe Kap. 5.3.2), die Formulierende Interpretation des Interaktionsverlaufes (siehe Kap. 5.3.3), die Reflektierende Interpretation des Interaktionsverlaufes (siehe Kap. 5.3.4) und schlussendlich die Interaktionsbeschreibungen, so wie sie für die Darstellung dieser Studie konzipiert wurden (siehe Kap. 5.3.5). Die Ergebnisdarstellung dieser Studie erfolgt dann im Kapitel 6 entlang der rekonstruierten Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen, hier der Ko-Konstruktion (siehe Kap. 6.1), der Instruktion (siehe Kap. 6.2) und der Konkurrenz (siehe Kap. 6.3). Diese werden in dem anschließenden Diskussionskapitel bezüglich der Spannungsverhältnisse, die sich zwischen den Programmatiken der Jahrgangsmischung im Kontext der UN-BRK und den lernförderlichen Erwartungen an Schülerinteraktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen aufspannen, erneut reflektiert und in fünf zentrale theoretische Überlegungen überführt. Diese beziehen sich auf die Kategorie ‚Jahrgang‘ in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (siehe Kap. 7.1), gegenstandsbezogene Erkenntnisse zu den Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen (siehe Kap. 7.2), das Erklären in Schülerinteraktionen (siehe Kap. 7.3), Hetero- und Homogenität als Konstruktionen (siehe Kap. 7.4) sowie Inklusionen und Exklusionen als analytische Dimension in den Interaktionen (siehe Kap. 7.5). Dabei werden zugleich Grenzen dieser Studie benannt und Forschungs Herausforderungen für die Unterrichtsforschung, resp. in Bezug auf Inklusion und Exklusion, aufgezeigt.

2 Theoretische und empirische Bezüge

Seit den 1970er Jahren finden sich empirische Hinweise darauf, dass die Heterogenität der Lerngruppe – trotz äußerer Differenzierung im Schulsystem – als konstitutives Merkmal jeden Unterrichts gegeben ist (vgl. u.a. Ingenkamp 1969). Die Umstrukturierung jahrgangshomogener in jahrgangübergreifende Lerngruppen kann dabei als ein Versuch verstanden werden, der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden (vgl. Götz & Krening 2014). Die „unlimitierte Heterogenität“ (Wocken 2013, S. 200) der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen erfährt insbesondere in dem inklusiven Unterricht eine Intensitätssteigerung (vgl. Hackbarth & Martens 2017). Folgerichtig werden damit Konzeptionen zu hinterfragen sein, in denen Unterricht „in einer gleichschrittigen lehrergesteuerten Form arrangiert ist“ (Budde et al. 2016, S. 36). Die jahrgangübergreifende Organisation des Unterrichts könnte dabei mit der Aufnahme aller Kinder in die Grundschule, dem Ermöglichen flexibler Lernzeiten ohne Klassenwiederholungen eine Möglichkeit sein, der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden (vgl. Prengel 2008; Götz 2008; Carle & Metzen 2014).

Für eine Diskussion des Potentials der Jahrgangsmischung im Kontext der Inklusion wird im folgenden Kapitel 2.1 der Inklusionsdiskurs mit seinen theoretischen und empirischen Perspektiven skizziert. Die Darstellung der Jahrgangsmischung erfolgt im Kapitel 2.2 vor allem mit dem Fokus auf die Begründungsfigur der Heterogenität vs. der Homogenitätsorientierung in den Jahrgangsklassen. Anschließend wird die inklusionspädagogische Perspektive geschärft und mit Forschungsergebnissen zu einer inklusionspädagogischen Jahrgangsmischung konfrontiert (siehe Kap. 2.3).

2.1 Inklusion in Schule und Unterricht

Inklusion ist in Deutschland seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahre 2009 zu einem viel und breit diskutierten Begriff avanciert (vgl. u.a. Feuser 2012, 2015; Heinrich et al. 2013; Moser 2013; Lindmeier & Lütje-Klose 2015; Sturm 2015b; Budde & Hummrich 2015a). In erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird vor allem die Ermöglichung von Teilhabe und Partizipation von Schüler*innen mit Behinderung und/oder marginalisierten bzw. vulnerablen Kindern und Jugendlichen in je unterschiedlichen Dimensionen fokussiert (vgl. u.a. Lindmeier & Lütje-Klose 2015). Inklusion als politische Strategie ist dagegen auf einer bildungspolitischen Ebene vor allem mit Schulformentscheidungen und Ressourcenverteilungen verbunden. Um die im Kontext dieser Studie für Schule und Unterricht relevanten Inklusionsdiskurse herauszuarbeiten und gleichzeitig darzustellen, in welcher Relation diese zu dem Forschungsgegenstand der Schülerinteraktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen stehen, wird im Folgenden vor allem das Verständnis und Verhältnis von Inklusion und Behinderung beleuchtet (siehe Kap. 2.1.1). Diese damit verbundene Einschränkung des Inklusionsdiskurses auf dis/-ability legitimiert sich hier durch den Forschungsgegenstand, das Forschungsfeld und die explizite Bezugnahme auf ein menschenrechtliches Inklusionsverständnis im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention.

Neben einem dann folgenden Überblick zur aktuellen Inklusionsforschung werden explizit die Forschungen ausgewählt, die inklusive Settings und den Unterricht in seinem konkreten Vollzug fokussieren. Des Weiteren geht es darum, Spezifika der Inklusionsforschung für die forschungsmethodische Ausarbeitung einer rekonstruktiven Inklusionsforschung herauszuarbei-

ten, um dann anschließend das für diese Studie vorgeschlagene Vorgehen mit Blick auf Inklusion und Exklusion bzw. Inklusionen und Exklusionen in den Interaktionen zu begründen. Der dabei ebenso relevante Diskurs um Exklusion, z.B. im Kontext sozialer Ungleichheit (vgl. hierzu u.a. Kronauer 2015; Hopf & Kronauer 2016), wird im Kontext dieser Studie vernachlässigt, auch wenn auf der Ergebnisebene Exklusionen als analytische Dimension als ebenso bedeutsam für eine Reflexion der Inklusionsforderung beleuchtet werden.

2.1.1 Inklusionsverständnisse

Inklusion ist ein „facettenreicher Begriff“ (Liebers & Seifert 2014, S. 33), der in seiner „Unbestimmtheit“ (Budde et al. 2016, o.S.) theoretisch bisher nicht hinreichend geklärt ist, auch wenn zumindest zwischen einem weiten und engen Verständnis von Inklusion bzw. der Relevanz für die damit assoziierte Bezugsgruppe unterschieden wird. Für den erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs sind insbesondere die Bezugnahme auf die Integrationsbewegung (vgl. Eberwein 1998; Eberwein & Knauer 2009, 1998; Prengel 2006; Preuss-Laussitz 2011), die internationale Sonderpädagogik (vgl. u.a. Erdélyi et al. 2012) sowie die interkulturelle und Migrationspädagogik (u.a. Prengel 2006; Diehm & Panagiotopoulou 2011) bedeutsam.

Hinz (2002) folgend, ist Inklusion assoziiert mit dem „Einbezogensein als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft [...] unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten“ (ebd., S. 356). Aus dieser Perspektive heraus begründet sich die „Kritik an der Zwei-Gruppen-Theorie“ (ebd., S. 357), die Trennung von Schüler*innen in normale und die ‚Anderen‘.

Das Konzept der Inklusion versteht sich demgegenüber als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat. In ihr sind unterschiedlichste Dimensionen von Heterogenität vorhanden. [...] Pädagogisch ist dann nicht mehr feststellbar, wo im kontinuierlichen Spektrum von Gleichheit und Verschiedenheit ‚das deutsche Kind‘ endet und ‚das ausländische Kind‘ beginnt, wo ‚die weibliche Rolle‘ endet und die ‚männliche‘ beginnt oder wo der Beginn von ‚sozialer Benachteiligung‘, ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ oder anderem ‚Anderssein‘ auszumachen wäre (Hinz 2002, S. 357).

Diese Ausweitung der Inklusion auf ‚Heterogenität als Normalität‘ (vgl. Deppe-Wolfinger et al. 1990; Hinz 2002; Prengel 2006) ist eine Perspektive, die als „weites“ Verständnis von Inklusion beschrieben wird (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 8). Konträr dazu – im Sinne einer „Verengung“ – ist eine Perspektive auf Inklusion, in der vor allem behinderungsbezogen argumentiert wird. Werning und Arndt (2015) zeigen, dass

durch die alleinige Fokussierung auf Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf andere Aspekte von Verschiedenheit, die sich ebenfalls auf die Teilhabe an Bildung auswirken können, aus dem Blickfeld geraten können, wie z.B. der sozio-kulturelle Hintergrund der Familie des Schülers oder der Schülerin (ebd., S. 56).

Auch Budde und Hummrich (2015, S. 33) weisen darauf hin, dass eine „Engführung“ des Teilhabebegriffs auf Menschen mit Behinderungen einseitig und affirmativ sei. Nicht nur, dass der Inklusionsbegriff mit dem als so verstandenen sonderpädagogischen Thema eine „unterkomplexe Schieflage“ (ebd.) erfährt, so fehlt ihm in dieser Perspektive auch die „analytische Bestimmtheit“ (ebd.). Sonderpädagogische Förderangebote würden im Rekurs auf den Behinderungsbegriff eine Differenz zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen aufrechterhalten (ebd., S. 35; vgl. hierzu auch Hinz 2002).

Wenn im Gegensatz dazu Inklusion als Postulat aus der universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee hergeleitet wird, mithilfe erziehungswissenschaftlicher Theoriebestände gefasst wird und sich als Gegenentwurf zu einem exkludierenden Bildungssystem versteht, muss erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung neben der Differenzkategorie Behinderung/Nichtbehinderung entsprechend auch andere exklusionsrelevante Differenzkategorien systematisch und in ihrer Wechselbeziehung einbeziehen, wie etwa Ethnizität, Milieu, Geschlecht (Budde & Hummrich 2015a, S. 36).

An dieses weite und zudem relationale Verständnis von Inklusion und Exklusion anschlussfähig ist eine dritte Perspektive auf Inklusion, die sich weder allein auf Behinderung noch auf Heterogenität konzentriert. Dieses Verständnis sensibilisiert für marginalisierte bzw. vulnerable Gruppen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 8f.). Für das Bildungssystem geht es insbesondere in dieser Perspektive um die „Maximierung der Partizipationschancen und einer Minimierung sozialer Ausgrenzungsrisiken“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 9).

Im Anschluss an die britische Forschergruppe um Ainscow (2008) findet sich in diesem Diskurs ebenso die Assoziation von Inklusion als Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von Teilhabe und Partizipation sowie Exklusion als Behinderung dieser (vgl. Sturm 2015a,c; Wernig & Arndt 2015). Sturm (2015a, S. 223) verweist darauf, dass überdauernde Formen von Exklusion ein Erfahrungswissen generieren, das sich wiederum für die von diesem Ausschluss betroffenen Menschengruppen als Milieudimension manifestieren kann. Dieser Hinweis macht deutlich, dass Teilhabe und Diskriminierung sich auch im konkreten Vollzug in der Handlungspraxis zeigen und damit zugleich auf einer empirischen Ebene zu verorten sind. Somit lassen sich Inklusion und Exklusion als analytische Dimensionen der Forschung verstehen (vgl. hierzu Budde & Hummrich 2013, 2015a,b; Sturm 2013, 2015a,c).

Die relationale Dimension von Inklusion und Exklusion wird auch in einer systemtheoretischen Perspektive aufgegriffen (vgl. u.a. Farzin 2006; Urban 2009; Wänsing 2009; Moser 2013; Pühr 2013; Stichweh 2016). Hier wird Inklusion im Schulsystem als gegeben angesehen, da durch die gesetzliche Schulpflicht „alle Heranwachsenden einer Generation der Logik des Bildungssystems“ (Tenorth 2013, S. 7) unterworfen sind. Inklusion und Exklusion sind in einem systemtheoretischen Verständnis „hierarchisierende Oppositionen“ (Stichweh 2013, o.S.; vgl. hierzu auch Seitz 2014), die die Spezifika der „Weltgesellschaft“ verdeutlichen. Ein „soziales Außen“ ist damit nicht existent, weil die im System vollzogenen Ausschlüsse „in neuen Formen als Inklusionen in sich inkorporiert“ (Stichweh 2013, o.S.) werden. Dies hat auch dann Gültigkeit, wenn Formen und Strukturen der Exklusion, wie z.B. die brasilianischen Favelas, zum Anlass einer systemtheoretischen Analyse von Inklusion und Exklusion genommen werden.

Die brasilianische *Favela*, die Luhmanns pessimistische Überlegungen zu Inklusion und Exklusion inspiriert hatte, ist vermutlich nicht, wie Luhmann dies noch gedacht hatte, ein stabil abgesonderter Exklusionsbereich; sie ist vielmehr mitten in der Gesellschaft und mitten in den Städten (in Rio de Janeiro auf den Hügeln innerhalb der Stadt) ein Zentrum des Hervorbringens immer neuer und vielfach devianter Inklusionen und Vernetzungen. Sie unterläuft die funktionale Differenzierung und setzt sie lokal außer Kraft (wie dies die Kurzschlüsse kriminellen Handelns auch anderswo vielfach tun). Aber sie speist das, was sie erfindet, wieder in die Gesellschaft und in deren globale Funktionssysteme ein (Stichweh 2013, o.S., H.i.O.).

Eine weitere Perspektive, die insbesondere in Deutschland den Inklusionsdiskurs stark voran getrieben hat und auch die dargestellte systemtheoretische Theorie um zumindest humanistische Aspekte erweitert, ist aus der Bewegung der Menschenrechte entstanden. Inklusion ist hier eng

mit der Erklärung von Salamanca (1994) auf der „World conference on special needs education“ (UNESCO 1994) und der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die BRD (2009) verbunden (vgl. u.a. Degener 2015). Inklusion durchzieht als „neuer Leitbegriff“ (Bielefeldt 2012, S. 157) – zumindest in der englischsprachigen Version – die UN-BRK. In der deutschen – und auch französischen – Übersetzung findet sich statt Inklusion der Begriff der Integration bzw. *intégration*, was vor allem von Behindertenverbänden und der Fachwelt kritisiert wird und zu einer „Schattenübersetzung“ (Netzwerk Artikel) geführt hat (vgl. Bielefeldt 2012); in dieser werden die Begriffe der Integration/integrativ als Inklusion/inklusiv übersetzt. Argumentiert wird hier mit einem Verständnis von Behinderung, das sich in einer menschenrechtlichen Perspektive auf eine allumfassende Normalität des menschlichen Lebens und damit auch auf eine „Manifestation gesellschaftlicher Vielfalt“ (Bielefeldt 2012, S. 160) bezieht. So ist die UN-BRK

nicht etwa eine Sonderkonvention für einen vorab definierten Kreis behinderter Menschen, sondern sie entwickelt die universalen menschenrechtlichen Standards so weiter, dass diese einen angemessenen gesellschaftlichen Umgang mit dem Thema Behinderung anleiten können (Bielefeldt 2012, S. 159).

Das umfasst sowohl die Anerkennung von Behinderung als Normalität menschlichen Lebens als auch die Aufmerksamkeit auf strukturell bedingte Zugangs- und Partizipationseinschränkungen (Bielefeldt 2009, S. 6). Auf einer begrifflichen Ebene findet sich das auch in der Unterscheidung zwischen *impairment* und *disability* wieder (Bielefeldt 2009, 2012; vgl. hierzu den Diskurs der *disability studies*, z.B. Waldschmidt 2010). *Impairment* markiert dabei die psychischen, physischen, mentalen oder sensorischen Beeinträchtigungen. Diese sind in dem Begriff der Behinderung durchaus präsent, allerdings zu trennen von der gesellschaftlichen Praxis des Umgangs mit den Beeinträchtigungen (vgl. Bielefeldt 2009, S. 9). Letztere bestimmt die *disability*, was auf die Dimension der gesellschaftlichen Konstruktion von Behinderung verweist.

Behinderung in diesem Sinne als gesellschaftlich konstruiert zu begreifen, bildet die Voraussetzung dafür, dass man sie als strukturelles Unrecht adressieren kann (Bielefeldt 2009, S. 9).

Mit diesem als menschenrechtlich bezeichnetem Modell leitet die UN-BRK nach Degener (2015) „eine neue Ära in der internationalen Behindertenpolitik ein“ (ebd., S. 55). Damit verbunden ist der Paradigmenwechsel vom medizinischen über das soziale zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung. In einer medizinischen Perspektive wird

Behinderung als individuelles Phänomen betrachtet, dem mit medizinischen, therapeutischen und sonderpädagogischen Maßnahmen zu begegnen ist (Degener 2015, S. 63; vgl. hierzu auch Bielefeldt 2012; Hinz 2002).

Das soziale Modell forciert Behinderung vor allem als sozial konstruiertes Phänomen bzw. zeigt auf, wie die „Gruppe behinderter Menschen sozial konstruiert wird“ (ebd., S. 64f.). Dagegen „kann das menschenrechtliche Modell von Behinderung verständlich machen, warum Menschenrechtsfähigkeit Nichtbehinderung nicht voraussetzt“ (ebd., S. 64); somit umfasst das menschenrechtliche Modell den gesamten Menschenrechtskatalog (ebd.).

Es ist vor allem dem sozialen Modell zu verdanken, dass auf Diskriminierungen im Kontext von Behinderungen und Schulformen aufmerksam gemacht wurde. In dieser Perspektive können „die Sonderschulen als eine mit dem Apartheid-System vergleichbare Segregation“ (Degener 2015, S. 64) bewertet werden. Sowohl wissenschaftliche Studien als auch Erfahrungsberichte Betroffener und Angehöriger verweisen auf „eine nach wie vor fortdauernde Stigmatisierung

und strukturelle Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen“ (Kardoff von 2012, S. 119). Diese Perspektive, „dass Behinderung durch gesellschaftliche Prozesse der Nichtanerkennung und Ausgrenzung hergestellt wird“ (Köbsell 2015, S. 118), ist vor allem den Disability Studies zu verdanken (vgl. Waldschmidt & Schneider 2007; Dederich 2007; Pfahl & Köbsell 2014). So machten insbesondere die Disability Studies, die sich in den 1970er Jahren als „politische Behindertenrechtsbewegung“ (Köbsell 2015, S. 116) entwickelten, darauf aufmerksam, dass die Praxis des Separierens – wie z.B. in den Sonderschulen – zugleich separierende Denk- und Handlungsstrukturen hervorbringt.

Sonderbeschulung und -pädagogik werden als zentraler Teil des Behinderungsprozesses angesehen, als das Vorenthalten von Menschenrechten (Köbsell 2015, S. 121).

Für den Bildungsbereich ist insbesondere der Artikel 24 der UN-BRK relevant. In den UNESCO-Papieren wird hier ein menschenrechtlich verankertes Recht auf den Besuch der regulären Schule für alle Kinder formuliert. Die Vertragsstaaten

recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning (...) In realizing this right, States Parties shall ensure that:

(a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability (UN 2006).

Mit Blick auf Inklusion als Recht auf Bildung und zugleich als Pflicht zum Schulbesuch, zeigt sich in einer internationaler Perspektive, dass alleinig der Besuch einer Schule nicht in allen Ländern – insbesondere nicht für Kinder mit Behinderungen – selbstverständlich ist (vgl. Speck 2016). Zudem wird in einem internationalen Forschungsüberblick von Löser und Werning (2013) deutlich, dass

nicht die Platzierung in den Vordergrund gerückt, sondern eine Veränderung der Schulkultur und des Unterrichts gefordert, insbesondere indem die Heterogenität der Schülerschaft aufgegriffen wird (ebd., S. 22).

Im Kontext inklusiver Schulentwicklung, resp. der Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken, ist der Index für Inklusion relevant, dies insbesondere in Orientierung an der britischen Forschergruppe um Booth und Ainscow (2002, 2006; vgl. auch Dyson 2010; für die deutsche Übersetzung und Adaption der Schul- und Unterrichtsebene siehe Boban & Hinz 2003, 2007, 2012, 2014). Der Index für Inklusion konkretisiert sich in den drei übergeordneten Kategorien: 1. Schaffen inklusiver Kulturen (über das Bilden von Gemeinschaft und dem Verankern inklusiver Werte); 2. Etablieren inklusiver Strukturen (über die Entwicklung einer Schule für alle und der Unterstützung für Vielfalt); 3. Entwickeln inklusiver Praktiken (über Lernarrangements und das Mobilisieren von Ressourcen) (vgl. Boban & Hinz 2014). Kritische Argumente finden sich hier vor allem bzgl. der Programmatik der Umsetzbarkeit dieses sehr umfassenden und komplexen Programms bzw. Fragenkatalogs, das zudem vor allem auf Einstellungsänderungen forciert (vgl. Puhr 2013, S. 19; siehe auch Dannenbeck & Dorrance 2009; Heinrich et al. 2013).

Die Praxis aber – und damit ist hier vor allem die Schule gemeint – hat Mühe, die Basisvoraussetzungen überhaupt zu schaffen. Sie sieht sich weithin mit Bedingungen konfrontiert, die einfach nur unzulänglich zu nennen sind. Wenn es dann oft heißt, es liege eben vor allem (oder sogar nur!) an der Einstellung, die man ändern müsse, ist ein gewisser Unmut bei den Lehrpersonen verständlich (Puhr 2013, S. 19).

Die Veränderungsnotwendigkeit schulischer Strukturen wird hier nicht thematisiert. So würde das menschenrechtliche Modell von Behinderung und die sich darauf begründende Perspektive auf die Sonderschulen bzw. auch die Sonderpädagogik weitreichende Veränderungen nach sich ziehen. Inwieweit der von Heinrich et al. (2013, S. 73f.) angesprochene Veränderungsdruck auf das Bildungssystem sich aber tatsächlich in transformativen Strategien, hier z.B. als Umstrukturierungen im Bildungssystem, äußern wird, ist angesichts der aktuellen bildungspolitischen Praxis noch fraglich. Das kann exemplarisch an dem Diskurs um die sogenannten Inklusionsquoten, hier zumeist in einer bildungspolitischen Strategie und mit Bezug auf die Gutachten von Klaus Klemm (2015) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, aufgezeigt werden.

Inklusionsquoten geben Auskunft über den Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Regelschulen. Demnach besucht fast jede dritte Schüler*in mit Förderbedarf im Schuljahr 2013/14 eine Regelschule, was sich wiederum in einem Anteil von 31,4 Prozent konkretisiert (Klemm 2015, S. 6). Damit wäre die Inklusionsquote gegenüber dem Schuljahr 2008/09 (18,4 Prozent) um 71 Prozent gestiegen. Es finden sich Hinweise darauf, dass diese Inklusionsquoten im bildungspolitischen Diskurs als Erfolgsnachrichten interpretiert werden und als Legitimierungsgrundlage für den Erhalt von Förderschulen kommuniziert werden. In Hessen wird z.B. in der Pressemitteilung des Kultusministeriums mit Bezug auf die Inklusionsquoten bekannt gegeben, dass die Inklusion in Hessen auf „einem guten Weg“ (HKM 2012) sei. Weiter heißt es von der damaligen Kultusministerin Henzler (2012), dass

die Expertise der Förderschulen wird auch weiterhin gefragt bleiben und die Eltern werden auch künftig für Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule wählen können. Im Mittelpunkt steht immer das Wohl des einzelnen Kindes, das fordert auch die UN-Behindertenrechtskonvention (HKM 2012).

Nicht nur, dass in dieser bildungspolitischen Perspektive menschenrechtlich begründete Forderungen, aber auch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse, verkehrt werden, so fehlen in der Pressemitteilung auch die sogenannten Exklusionsquoten. Diese geben den Anteil an Schüler*innen wieder, die weiterhin eine Förderschule besuchen. Das gilt ebenso für die sogenannte Förderquote, d.h. den gesamten Anteil an Schüler*innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf institutionalisiert zugeschrieben wird. Setzt man diese Quoten in ein Verhältnis, dann zeigt sich eine gegenläufige Interpretation der sogenannten Inklusionsquoten.

So ist die Exklusionsquote, die im Schuljahr 2008/09 bei 4,9 Prozent lag, nur auf 4,7 Prozent zurückgegangen. Vor Inkrafttreten der UN-Behindertenkonvention war die Exklusionsquote sogar niedriger (2001/02: 4,6 Prozent) als heute. Die fast gleichbleibenden Schüleranteile an Förderschulen trotz steigender Inklusionsanteile lassen sich durch höhere Förderquoten erklären. Bundesweit wird bei immer mehr Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Zwischen 2008/09 und 2013/14 ist diese Quote von 6,0 auf 6,8 Prozent und damit um 13 Prozent gewachsen (Klemm 2015, S. 6).

Neben diesem der menschenrechtlichen Forderung diametral verlaufenden statistischem Anstieg der Schüler*innen mit einem Anspruch auf sonderpädagogischen Förderung, stellt sich aus einer pädagogischen Perspektive auch die Frage danach, welche Aussagen sich aus Inklusionsquoten über Schüler*innen, Lehrkräfte, Unterricht und Schulen treffen lassen und wie die jeweilige Lebens- und Lernbedingungen sich in den konkreten Situationen, hier insbesondere unter teilhaberelevanten Aspekten, zeigen (vgl. Hinz 2002, S. 356). So ist es verkürzt, „Inklusion auf physische Aspekte der gemeinsamen Beschulung zu reduzieren“ (Sturm 2016b, o.S.). Nach Dannenbeck (2015) ist

die Aufgabe einer inklusionsorientierten Entwicklung nicht als Erhöhung von Inklusionsquoten zu fassen, sondern in der Ermöglichung gleichwürdiger und diskriminierungsfreier Teilhabe über den Lebensraum Schule hinaus zu sehen (Dannenbeck 2015, S. 236).

Mit den Inklusionsquoten – in Bezug auf Schüler*innen mit einem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in den Regelschulen – wird zudem ein essentialisierendes Behinderungsverständnis aufgerufen, was den Kindern und Jugendlichen selber zugeschrieben wird (vgl. Dannenbeck 2015; Sturm 2016b) und zudem auf einer binären Logik von Behinderung und Nichtbehinderung aufbaut. Die Institution Schule wird in diesem Verständnis als Konstruktionsort von Behinderung ausgeblendet. Dabei kommt „es im Zuge einer solchen Reproduktion binärer Logik zu Inklusionsgewinnern und Inklusionsverlierern“ (Dannenbeck 2015, S. 240). Ein menschenrechtlich begründeter Paradigmenwechsel wird in dieser Orientierung an Inklusionsquoten und den binären Kodierungen von behindert/nichtbehindert bzw. nicht-/sonderpädagogischer Förderbedarf nicht vollzogen (vgl. auch Sturm 2016b). Dies gilt ebenso für den erziehungswissenschaftlich begründeten Paradigmenwechsel von der Integration zur Inklusion (vgl. Hinz 2002; Reiser 2003; Schnell & Sander 2004; Hinz et al. 2008; Prengel 2011; Katzenbach 2015).

Integration – im Sinne der lediglich räumlichen Verlagerung von Sonderpädagogik in die Allgemeine Schule ohne weitere Veränderung (Hinz 2002, S. 354),

stabilisiert eher das bestehende sonderpädagogische System und verhindert den Paradigmenwechsel (ebd.; vgl. auch Löser & Werning 2015).

2.1.2 Empirische Perspektive auf Inklusion

Ein Forschungsüberblick zur Inklusionsforschung kommt nicht ohne Bezüge auf die Integrationsforschung aus (vgl. hierzu u.a. Heimlich 2003; Schnell & Sander 2004; Eberwein & Knauer 2009). So finden sich seit den 1970er Jahren Forschungen zum gemeinsamen Unterricht (vgl. u.a. Heyer et al. 1997; Hinz 1998; Riedo 2000; Merz-Atalik 2001; Haerberlin et al. 2003; Preuss-Lausitz 2005; Wocken 2005). Das spiegelt sich auch in den seit 1987 statt findenden Integrations- bzw. Inklusionsforschertagungen und den damit verbundenen Publikationen wieder (vgl. auch Deppe-Wolfinger & Preuss-Lausitz 2007). Wird den Studien im Detail nachgegangen, finden sich durchaus unterschiedliche Bedingungen des Gelingens bzw. Scheiterns des gemeinsamen Unterrichts. Insgesamt kann aber mit Preuss-Lausitz (2011) konstatiert werden, dass die Forschungen zeigen, dass ein

gemeinsamer Unterricht offenkundig; so die Forschung relativ einheitlich, ein gutes Klassen- und Schulklima fördert, die Lern- und Kooperationsfreude der Kinder stärkt, zu höherer Berufszufriedenheit von Lehrkräften führt und die Schulzufriedenheit auch der Eltern erhöht (Preuss-Lausitz 2011, S. 175).

Ähnlich wie in der Integrationsforschung werden auch den inklusiven Settings – in Abgrenzung zu den Förderschulen und in Bezug auf die Lernerfolge – in der Regel bessere bzw. zumindest gleich gute Ergebnisse bescheinigt. Das betrifft insbesondere den Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Liebers & Seifert 2014; hierzu auch Wocken 2005; Büttner et al. 2012; Müller & Prengel 2013; Trumpa & Franz 2014; Gebhardt 2015).

In den Bestandsaufnahmen internationaler und nationaler Studien zum gemeinsamen Lernen in inklusiven Settings werden Herausforderungen und Probleme thematisiert, die kennzeichnend für die aktuelle Inklusionsforschung sind (zu quantitativen Befunden in der Grundschule: vgl. Liebers und Seifert 2014, S. 33; zu qualitativen Befunden: vgl. Merl und Winter 2014, S. 47ff.; zum Se-

kundarebereich: vgl. Gebhardt 2015). Einerseits lässt sich eine begriffliche Vielfalt und Ungenauigkeit um das, was mit Inklusion gemeint ist und welches Verständnis von Behinderung und Inklusion für die Forschung leitend ist, ausmachen (vgl. Liebers & Seifert 2014, S. 34). Andererseits zeigt sich eine Varianz der Zielgruppe, sowohl in der Begrifflichkeit als auch in der Bestimmung.

Es ist daher nicht immer eindeutig festzustellen, welche Förderschwerpunkte in die Untersuchungen einbezogen wurden und wie stark ausgeprägt der Förderbedarf ist (Liebers und Seifert 2014, S. 34).

Eine strukturell ähnliche Varianz lässt sich auch für die Art und Weise der inklusiven Beschulung – „von der ‚Einzelintegration‘ bis hin zur heterogenen Lerngruppe mit einem Mehr-Lehrpersonen-System“ (Liebers & Seifert 2014, S. 34) – feststellen, so dass auch dies die Vergleichbarkeit von Studien erschwert (ebd.). Auch findet sich in den Forschungen überwiegend eine binäre Logik der Integration bzw. „Einpassung“ behinderter Menschen in das Regelsystem (vgl. Merl & Winter 2014, S.56). Dabei wird vorrangig in Regelschulen geforscht, die nicht explizit inklusiv arbeiten; zudem finden weitere Differenzlinien in der Forschung wenig Berücksichtigung (vgl. Merl & Winter 2014, S. 56).

Eine weitere Herausforderung der Inklusionsforschung betrifft die Ebene der Professionalisierung von Lehrkräften für den inklusiven Unterricht. Durch den Anspruch auf inklusiven Unterricht als Regelunterricht sind die Akteure im Schulsystem vor bedeutende Herausforderungen gestellt. Diese ergeben sich einerseits aus der Notwendigkeit veränderter pädagogischer und didaktischer Unterrichtskonzeptionen bezogen auf Fachlichkeits- und Leistungsaspekte (vgl. u.a. Riegert & Musenberg 2015); andererseits – und grundsätzlicher – entstehen Herausforderungen aus den Ambivalenzen bzw. Antinomien, die sich aus dem Verhältnis menschenrechtlicher und pädagogischer Normen auf der einen und den strukturellen Bedingungen schulischer Bildung und ihrer Praxis auf der anderen Seite ergeben (vgl. Hackbarth & Martens 2017). Die Leistungsorientierung und das auf Selektivität ausgerichtete Schulsystem erzeugen insbesondere in der Sekundarstufe im Hinblick auf die Bildungsfunktion der Schule Widersprüche (vgl. Werning & Arndt 2015; Sturm 2016a). Hier wären Unterrichtskonzepte und Schulstrukturen nötig, die das Lernen aller Schüler*innen – unter Berücksichtigung einer „unlimitierten Heterogenität“ (Wocken 2013, S. 200) – ermöglichen und dabei auch „Mechanismen affektiver Ablehnung für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf“ (Liebers & Seifert 2014, S. 41) berücksichtigen und zu mildern vermögen.

Forschungsdesiderate der Inklusionsforschung werden des Weiteren in der Entwicklung geeigneter Messinstrumente und Verfahren für das Erfassen von Lernzuwächsen aller Schüler*innen sowie in der Berücksichtigung von Schüler*innen als Akteur*innen in der Forschung gesehen (vgl. u.a. Buchner et al. 2016). Darüber hinaus verweist Rabenstein (2016) darauf, dass die Sachdimension in der Erforschung inklusiven Unterrichts, also die fachlichen Lehr- und Lernprozesse, bisher „nur wenig konturiert, zudem fach- und stufendidaktisch nicht ausbuchstabiert“ sind (ebd., S. 242). Dabei ist gerade die Frage, wie „heterogene Sachbezüge in einem zieldifferenten Unterricht [...] prozessiert werden“ (ebd., S. 242) eine relevante Frage für die Unterrichtsforschung. In gemeinsamer Forschung von Fachdidaktik und Sonderpädagogik müssten stärker, so ein Vorschlag von Moser und Kipf (2015),

inhaltsbezogene Problemstellungen fokussiert werden, wie z.B. die Generierung der Unterrichtsgegenstände im Fachunterricht (auch Aufgabenformate) auf verschiedenen Abstraktionsebenen in Verbindung mit einer Rekonstruktion (fach-)didaktischen Handelns (ebd., S. 33; vgl. auch Riegert & Musenberg 2015).

Zudem braucht es qualitative Studien, die die quantitativen Befunde vertiefen und neue Theorien über inklusives Lernen generieren können (vgl. Liebers & Seifert 2014). Auch sind

systematische Interventionsstudien zur Inklusion von Kindern mit Sinnesbeeinträchtigungen, intensiveren Formen geistiger und schwerere Mehrfachbehinderungen oder intensiven Formen von Verhaltensauffälligkeiten (Liebers & Seifert 2014, S. 42),

sowie Panelstudien über die gesamte Lebensspanne nötig (ebd., S. 42). Merl und Winter (2014, S. 57) machen darauf aufmerksam, dass qualitative Studien sich zumeist auf Einzelfälle fokussieren und damit verallgemeinerbare Aussagen über den Einzelfall hinaus verstärkt werden müssten. Im Folgenden werden ausgewählte Studien in ihrer Relevanz für den Inklusionsdiskurs und die -forschung vorgestellt und diskutiert.

In einer umfassenden quantitativen Studie vom IQB aus dem Jahr 2011 wurden in einem Ländervergleich in der Primarstufe Kompetenzen von Schüler*innen mit einem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung für die drei Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung an Regel- und Förderschulen mit standardisierten Leistungstests erhoben und verglichen (vgl. Kocaj et al. 2014). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich herkunftsbedingte Bildungsnachteile mit dem Besuch der Förderschule institutionell verstärken (vgl. hierzu Wocken 2005; Gomolla & Radtke 2009). So ergeben sich signifikante Gruppenunterschiede in Abhängigkeit von der Schulart „für die kognitiven Grundfähigkeiten, die Bildungsaspirationen der Eltern und den sozialen Status der Familien“ (Kocaj et al. 2014, S. 175). Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf weisen an Regelschulen einen günstigeren sozio-kulturellen Hintergrund und höhere kognitive Grundfähigkeiten auf als an den Förderschulen, insbesondere bezogen auf den Förderschwerpunkt Lernen (ebd., S. 182). Zugleich bestätigt sich eine Überrepräsentanz von Schüler*innen mit einem Einwanderungshintergrund an den Förderschulen (vgl. hierzu auch Wocken 2005, 2007). In Bezug auf die Kompetenzbereiche Lesen, Zuhören und Mathematik zeigen sich deutliche Vorteile an den Regelschulen, hier insbesondere für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Kocaj et al. 2014, S. 181; ähnliche Ergebnisse zu dem Förderschwerpunkt Lernen finden sich bei Haerberlin et al. 2003; Wocken 2005). Für den Förderschwerpunkt Sprache fallen die Unterschiede etwas geringer aus. Sie „entsprechen im Kompetenzbereich Lesen aber dennoch knapp einem halben Schuljahr und im Zuhören unter einem Schuljahr zugunsten der Kinder in Regelschulen“ (ebd., S. 181). Für das Fach Mathematik konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden (ebd., S. 181).

Ähnlich lässt sich die Studie zu dem „Rügener Inklusionsmodell“ (RIM) (Voß et al. 2016) einordnen. Dort wurden mit dem Response-to-Intervention Ansatz als inklusiv bezeichnete Strukturen verglichen mit Förderstrukturen, die sich in Diagnose-Förderklassen bzw. Sprachheilgrundschulen zeigen.

Der abschließende Systemvergleich RIM versus bisherige Förderstrukturen geht bezüglich des Förderschwerpunkts Lernen eindeutig, im Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung tendenziell zugunsten des RIM aus; im Förderschwerpunkt Sprache sind beide Fördersysteme als gleichsam wirksam anzusehen (Voß et al. 2016, S. 133).

Deutlich wird in diesen Studien, dass die Daten differenziert nach Förderschwerpunkten interpretiert werden. So ist darstellbar, dass die Effekte für die Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich Sprache am wenigsten signifikant unterschiedlich ausfallen. Zu reflektieren ist die Tendenz, aus den besuchten Schulformen mit den entsprechenden Fördermöglichkeiten Ergebnisse bzgl. der Lernergebnisse zu generieren. Das verdeutlicht – ähnlich wie es für die Interpretation der Inklusionsquoten dargestellt wurde – einen Fokus der Forschung alleinig auf die besuchte Schulform. Dabei bleibt weiterhin fraglich, was unter Inklusion verstanden wird, wie sich die

Handlungspraxis gestaltet und ob es sich nicht eher lediglich um einen ‚Austausch‘ der Begriffe der Integration und Inklusion handelt:

Der deutlichste Widerspruch zu inklusiven Vorstellungen dürfte darin bestehen, dass bei Prävention der Anschluss an die allgemeine Entwicklung angestrebt wird und Inklusion genau die Freiheit für das Gegenteil postuliert, nämlich die Legitimität individueller Lernwege und Entwicklungen (Hinze 2013, S. 6).

Insbesondere in dem RIM wird die kritisierte sonderpädagogische Verengung der Inklusion, sowie eine binäre Kodierung sowie Essentialisierung von Behinderung deutlich (vgl. hierzu auch Budde 2015; Hinze 2002, 2013).

Damit bleiben nahezu alle anderen Differenzlinien außerhalb der Betrachtung – bestenfalls soziale Differenzen, evtl. auch Gender kommen hier noch vor (Hinze 2013, S. 5).

Eine weitere Kritik bezieht sich auf das diesem Ansatz zugrunde liegende Modell des Response-to-Intervention (RTI) (vgl. hierzu Voß et al. 2016). Dieses Modell folgt einem behavioristischen Zugang mit einer linearen Vorstellung von Lernen, was wiederum auf eine Normalentwicklung abzielt (vgl. Hinze 2013). Damit wird ein Behinderungsverständnis aufgerufen, dem eher eine medizinische Perspektive zugrunde liegt (vgl. Degener 2015). Zum anderen sind nach Hinze (2013) mit dieser Ausrichtung an einem „normalen“ Lernen Macht und Hierarchisierungen verbunden, die wiederum vor der Folie der Inklusion als Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von Teilhabe fragwürdig erscheinen.

So wird eine massive Hierarchie zu den Schüler_innen konstruiert, die letztlich zu eher passiven Empfänger_innen ihrer ‚individuellen Förderung‘ mit allen pädagogisch-aggressiven Untertönen werden [...] All das steht im krassen Widerspruch zu Inklusiver Pädagogik mit ihrer Vorstellung des Lernens als aktivem, wenn nicht sogar expansivem Prozess, der Akzeptanz individueller Lernwege und der Begleitung (einschließlich produktiver Reibung) zwischen allgemeinen Entwicklungsvorstellungen und individuellen Ausformungen von Interessen, Lernschritten und Lernwegen in positiver Interdependenz (Hinze 2013, S. 7).

In Bezug auf qualitative Forschungsbefunde zur Inklusion finden sich nach Blasse et al. (2015) vor allem Forschungen die „lediglich einzelne Teilbereiche von Schule vornehmlich aus sonderpädagogischer Perspektive“ (ebd., S. 138) fokussieren und sich als Studien zu Einstellungen von Regel- und Förderschullehrkräften, zu Kooperationsbeziehungen zwischen Regel- und Förderschullehrkräften oder zur Umsetzung von Inklusion im Unterricht beschreiben lassen (vgl. Blasse et al. 2015, S. 138). Ähnlich – aber deutlich differenzierter in dem empirischen Bezug der Kategorien – ordnen Merl und Winter (2014, S. 47) die seit dem Jahr 2000 publizierten qualitativen Befunde zur Inklusionsforschung thematisch in Studien „zu den Bedingungen des Gelingens von Inklusion in der Schule“ (ebd., S. 48; vgl. Amrhein 2011; Lelgemann et al. 2012; Hinze et al. 2013), zur Kooperation (ebd., S. 50ff.; vgl. Lindmeier & Beyer 2011; Arndt & Werning 2013) und zu Differenzkonstruktionen (ebd., S. 53ff.; vgl. Jeglinsky 2013). Bei Rabenstein (2016, S. 234ff.) findet sich eine Ordnung ausgewählter qualitativer Studien zum inklusiven Unterricht entlang der Frage, wie der Gegenstand des inklusiven Unterrichts bestimmt und in welchem Verhältnis dabei die Gegenstandsbestimmung und empirische Forschung gesetzt werden. Erstens lassen sich in diesem Sinne eine „Präzisierung der Normativität der pädagogischen Praxis durch die Integration didaktischer Kategorien in die Gegenstandsbestimmung“ (ebd.; z.B. Musenberg & Riegert 2014), zweitens eine „Kritik der Normativität der pädagogischen Praxis durch die Methodologisierung der Forschung als Milieuforschung“ (ebd.; z.B. Sturm 2012, 2013, 2014) und drittens die „Rekonstruktion der Normativität der pädagogischen Pra-

xis durch die Methodologisierung der Forschung als Differenzforschung“ (ebd.; z.B. Fritzsche 2014) unterscheiden.

Von Interesse für den Forschungsgegenstand dieser Studie sind rekonstruktive Forschungen, die die Handlungspraxis des Unterrichts fokussieren und dabei rekonstruieren, wie in dem konkreten Vollzug der Interaktionen sich Inklusion und Exklusion zeigt bzw. hervorgebracht wird. Diese Perspektive findet sich vor allem dort, wo Differenzkonstruktionen in den Blick und damit zugleich eine sozialwissenschaftliche Perspektive eingenommen wird (vgl. Budde & Hummrich 2015a; Fritzsche 2014; Sturm 2015c, 2016). Dabei ist eine

grundlegende These [...], dass soziale Differenzen nicht vorgängig und naturalistisch vorhanden sind, sondern dass sie in den Interaktionen und im sozialen Feld von Institutionen hergestellt und reproduziert werden (Bräu & Schlickum 2015, S. 11).

Das schließt nicht nur die für den Heterogenitätsdiskurs ‚typischen‘ Kategorien wie race, class, gender sowie dis-/ability ein, sondern zeigt sich zunehmend auch in der Aufmerksamkeit auf (De-)Konstruktionen des Lernens und der Leistung als weitere Differenzkategorie (vgl. Gellert 2015; Sturm 2015a; Budde 2015; Bräu & Fuhrmann 2015). In diese Perspektive lassen sich auch empirische Arbeiten einordnen, die sich mit dem Konzept der Subjektpositionierungen und der Rekonstruktion von schulischen Inklusions- und Exklusionsprozessen auseinandersetzen. Mit theoretischen Bezügen auf Judith Butler erforscht beispielsweise Deborah Youdell (2006) Subjektivationen und Exklusionen im Unterricht. In einem ethnographischen Vorgehen wird beschrieben, wie Schülersubjekte entsprechend sozialer Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Befähigung, Behinderung, Ethnizität, Religion, race in der Schule performativ als Identitäten markiert und damit als inkludiert und exkludiert angesprochen werden. Als Beispiel für Exklusionen wird hier die Adressierung als „impossible learner“ (ebd., S. 511; vgl. hierzu auch Fritzsche 2014, S. 333) angeführt. Die Relevanz dieser Perspektive für die Pädagogik sieht Youdell in dem Verstehen dessen, wie Subjekte über Adressierungen in den Praktiken selbst hervor gebracht werden.

With this understanding of subjectivation, the school student is so because he/she is designated as such. Indeed, while these designations appear to describe pre-existing subjects, understanding these designations as performative reveals that *it is the very act of designation that constitutes these subjects* as if they were already students (Youdell 2006, S. 519, H.i.O.).

In ähnlicher Orientierung an der Theorie der Subjektivation und Anerkennung von Judith Butler erforscht Fritzsche (2014) videografierte Unterrichtsinteraktionen an Grundschulen im Rahmen eines ethnographischen Forschungsprojektes bzgl. der Frage, wie Schüler*innen von Lehrkräften angesprochen, wie „Differenzen zwischen diesen aufgerufen und (re-)produziert“ (ebd., S. 330) werden und welche inkludierenden, beziehungsweise auch diskriminierenden Dimensionen diese Adressierungen mit sich bringen. In den Analysen macht Fritzsche (2014, S. 342) beispielsweise auf marginalisierende Effekte von Praktiken der Fürsorge aufmerksam:

Diese weisen dem adressierten Schüler einen exklusiven Status zu und adressieren ihn in seiner Besonderheit, nicht jedoch in seiner Wandlungsfähigkeit (ebd., S. 342).

In der Studie von Bettina Fritzsche wird als Anspruch an die Inklusion formuliert, „Diskriminierung und Marginalisierung“ (ebd., S. 329) zu überwinden sowie Schüler*innen „nicht auf ihre Behinderung festzuschreiben und ihnen Wandlungsprozesse zuzugestehen“ (ebd., 342). Das Einlösen eines Inklusionsanspruches in dieser Perspektive setzt voraus, Schüler*innen nicht als fürsorgebedürftig, sondern als „potentiell leistungsfähig“ (ebd., S. 342) zu adressieren.

Sturm und Wagner-Willi (2016) untersuchen „leistungsbezogene Differenzkonstruktionen durch Lehrpersonen und Schüler/-innen in Bezug auf den Fachunterricht“ (ebd., S. 75). Sie finden in Gruppendiskussionen von Sekundarstufenlehrer*innen an Schulen mit einem inklusiven Selbstverständnis Homologien, die auf ein ‚geteiltes Unterrichtsmilieu‘ (ebd., S. 86) verweisen: „Schüler*innen werden nach leistungsbezogenen Kriterien“ (ebd., S. 86) geordnet in: „Selbstständige“, „Schwächere“, „IK-Kinder“ bzw. „Auf Anschauung angewiesene“ (ebd., S. 86). Mit dieser Ordnung nach Leistungsfähigkeit sind professionsorientierte Zuständigkeiten verbunden, was wiederum „zu einem komplementär arrangierten Unterricht mit starren Gruppen-Formierungen und Differenzlinien“ (ebd., S. 87) führt. In diesem Forschungsprojekt wird auf exkludierende Praktiken in einem Setting, das an Inklusion bzw. Teilhabe orientiert ist, aufmerksam gemacht.

Dies ist ambivalent und zeigt die komplexe handlungspraktische Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion gegenüber dem expliziten Anspruch von inklusivem Unterricht (ebd., S. 87).

In weiteren Analysen macht Tanja Sturm auf die Widersprüche der „Bildungs- und Selektionsfunktion der Schule“ (Sturm 2016a, S. 143) aufmerksam, die zugleich auf die impliziten Praktiken „der Herstellung und Bearbeitung von Heterogenität in professionellen Lehrermilieu“ (ebd., S. 143) wirken.

In welchem Verhältnis Normen und gesellschaftliche Bilder für die Konstruktion von Behinderung und Subjektpositionierungen der Akteure wirksam sind, zeigt auch die diskursanalytisch rekonstruktive Untersuchung zu „Folgen schulischer Segregation und Inklusion“ von Lisa Pfahl (2012). Hier wird zwar ebenso nicht die Interaktionsebene im Unterricht fokussiert. Mit Blick auf Subjektpositionen zeigt sich in dieser Studie, wie schulische Segregation gelingenden Bildungsprozessen entgegen stehen kann. Untersucht wurden die ‚Kategorie Lernbehinderung‘

und die Auswirkungen des damit verbundenen professionellen Wissens auf die Bildungsbiografien junger Erwachsener im Übergang von der Schule in den Beruf (Pfahl 2012, S. 416).

Die mit Interviews erhobenen subjektiven Erfahrungen der Absolvent*innen von Förderschulen für Lernbehinderte wurden ergänzt um eine wissenssoziologische Diskursanalyse von Zeitschriften und Veröffentlichungen im Bereich der Lernbehindertenpädagogik (ebd., S. 423). So konnte mit diesem Forschungsansatz herausgearbeitet werden,

wie durch die Praxis schulischer Segregation Subjektpositionen hergestellt werden und welches Handlungsvermögen Sonderschülerinnen und -schüler in Abhängigkeit von den ihnen diskursiv-institutionell zur Verfügung stehenden Selbsttechniken ausbilden (Pfahl 2012, S. 432).

Es bestätigt sich empirisch, wie in der Struktur des deutschen Bildungswesens Chancengleichheit für „ökonomisch und sozial Benachteiligte“ (ebd., 433) verhindert wird. Mit der „Praxis der schulischen Segregation“ bleibt es den Schüler*innen verwehrt, „die bestehende symbolische Wissensordnung zu überschreiten, in der Behinderung als Defizit und Begabung als Leistung konstruiert wird“ (ebd., S. 433).

In den hier ausgewählten Studien mit einer rekonstruktiven Forschungslogik findet sich ein Gegenentwurf zu der Logik eines essentialistischen Behinderungsverständnisses und der binären Kodierung von behindert/nicht-behindert. Behinderungen werden in dieser Perspektive nicht in Personen, sondern in Interaktionen verortet. Auch wird die Kategorie Behinderung als der Forschung nicht vorgängig betrachtet. Vielmehr ist erkenntnisreich,

deren Entstehung zum Ausgangspunkt von Untersuchungen zu machen und damit Behinderung nicht stets als das Andere präsentieren zu müssen, sondern vielmehr die Interdependenz von Normalität und Behinderung zu unterstreichen (Tervooren 2000, S. 318).

Dieser sozialwissenschaftlichen Perspektive folgend, lassen sich Bezüge zu dem Verständnis von Behinderung „als primär kulturelles Diskursphänomen“ (Dannenbeck 2015, S. 235.) in der Tradition der kulturwissenschaftlichen Perspektive der disability studies und im Sinne der UN-BRK herstellen (vgl. hierzu Kap. 2.1.1). Ein so verstandener analytischer Blick auf Behinderung, sowie Inklusion und Exklusion enthält das Potential einer „Beschreibung der Dynamik von sozialer Teilhabe und sozialem Ausschluss“ (Dannenbeck 2015, S. 244). Das wird insbesondere dann geschärft, wenn Inklusion in Anlehnung an Ainscow (2008) mit dem Abbau von Marginalisierung, Benachteiligung und Diskriminierung, sowie der Ermöglichung der Teilhabe an Bildungs- und Lernprozessen verbunden wird.

Inclusion is concerned with all children and young people in schools, it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion (Ainscow et al. 2006, S. 23)

Diese Relation von Inklusion und Exklusion wird in der Perspektive der „Reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich 2013, 2015a, b) ausgearbeitet. Budde und Hummrich (2013; 2015) plädieren dafür, „die Relationalität von Inklusion und Exklusion zum Ausgangspunkt“ (2015, S. 35) für die Inklusionsforschung zu machen. Mit einer Relationierung von Inklusion und Exklusion können Differenzen und die „darin eingeschriebenen Benachteiligungen“ (ebd., S. 38) sichtbar gemacht werden. Dabei werden neben der Kategorie Behinderung auch „andere exklusionsrelevante Differenzkategorien systematisch und in ihrer Wechselbeziehung“ (Budde & Hummrich 2015a, S. 36) einbezogen.

Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion (Budde & Hummrich 2015b, S. 172).

Zudem können Gleichheitskonstruktionen, die auf Teilhabe abzielen, zugleich mit Differenzkonstruktionen verbunden sein: „die Relation von Inklusion und Exklusion reformuliert die Antinomie von Gleichheit und Differenz“ (Blasse et al. 2015, S. 138).

Für eine so verstandene rekonstruktive Forschung ist – im Unterschied zu hypothesenprüfenden Verfahren und normativen Annahmen – der Blick auf die Handlungspraktiken und „das Wissen der Akteure selbst [...] die empirische Basis der Analyse“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12). In dieser rekonstruktiven Fokussierung auf Unterricht sind insbesondere das Hervorbringen und Bearbeiten von Leistung bzw. Leistungsunterschieden eine der relevanten Dimensionen (vgl. u.a. Sturm 2015a; Rabenstein et al. 2014). Um Normen und Handlungspraktiken sowie Differenz- und Leistungskonstruktionen im Unterricht zu rekonstruieren, ist eine Perspektive auf die fachlichen Gegenstände und das Hervorbringen von fachlichem Wissen in den Interaktionen bedeutsam. Interaktionen im Unterricht können einerseits hinsichtlich behindernder Strukturen und Praktiken untersucht werden (vgl. Wagner-Willi & Sturm 2012; Sturm 2015a, 2016; Budde & Hummrich 2013, 2015); andererseits können fachliche Lernprozesse für das Bestimmen inklusiver Unterrichtstheorien, sowohl aus einer fachdidaktischen, bildungswissen-

schaftlichen und sonderpädagogischen Perspektive (vgl. Riegert & Musenberg 2015), genutzt werden.

In Forschungen zum inklusiven Unterricht wäre es weiterhin wichtig, die Konstruktionen von Differenz, Leistung, Teilhabe und Behinderung empirisch differenziert zu beschreiben und in ihrer gegenseitigen Bedingtheit zu erfassen. Damit können die Begriffe der Inklusion und Exklusion, als auch der Teilhabe und Behinderung empirisch in der Handlungspraxis bestimmt und bzgl. des normativen Anspruchs der Inklusion – z.B. aus einer menschenrechtlichen Perspektive – reflektiert werden. Das ist nicht nur aus der mit dem Inklusionsdiskurs verhafteten Normativität evident, sondern ergibt sich auch aus den komplexen und z.T. widersprüchlichen Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts (vgl. Hackbarth & Martens 2017). Diese einerseits für die Professionalisierung von Lehrkräften und andererseits für eine didaktische Theoriebildung inklusiven Unterrichts differenzierter zu bestimmen, stellt ebenso eine aktuelle Herausforderung für die Inklusionsforschung dar (vgl. u.a. Rabenstein 2016).

2.2 Jahrgangsmischung

Ein Auflösen der Jahrgangsklasse in jahrgangsübergreifende Lerngruppen wurde ab den 1960er Jahren in den reformpädagogischen Bewegungen – hier vor allem den Jenaplan-, Freinet-, Montessori- und Freien Alternativschulen – vollzogen. In den Montessori-Einrichtungen waren jeweils drei Jahrgänge (von 3.–6., 6.–9., 9.–12. Lebensjahr) in einer Gruppe zusammen gefasst (vgl. Klein-Landeck & Pütz 2015). Insbesondere bei Peter Petersen (1949) findet sich ein eindeutiges Plädoyer für die Jahrgangsmischung, hier vor allem bezogen auf das Argument des gegenseitigen Helfens der Kinder. In den Petersen- bzw. Jenaplanschulen lösten Stammgruppen mit den sogenannten Dreijahrgangsgruppen (1.–3.; 4.–6. Jahrgang; etc.) die Jahrgangsklasse ab (vgl. Grunder 2015, S. 120). Auch in den Freien Schulen, wie der Glockseeschule oder der Freien Schule Frankfurt, wurden statt Jahrgangsklassen variable Jahrgangsmischungen etabliert (vgl. Scholz 1996, S. 82).

Reformpädagog*innen lehnen nach Götz und Krenig (2014) die Jahrgangsklasse „als eine Ordnung mit Zwangscharakter ab, weil sie die Individualität des Kindes vernachlässigt und ein gleichschrittiges Lernen begünstigt“ (ebd., S. 93). Für Maria Montessori war es z.B. „unmenschlich und grausam, Menschen gleichen Alters zusammen zu tun“ (Montessori 2007, S. 203). Je nach pädagogischer Richtung konturiert sich dieses in je unterschiedlichen pädagogischen Leitfiguren. So werden mit den reformpädagogischen Bewegungen jeweils spezifische Menschenbilder aufgerufen, die die Ordnung nach Jahrgang als nicht kindgemäß ansehen und dem Lernen unter und von Kindern einen besonderen Platz einräumen (vgl. Scholz 1996).

In den 1980er Jahren war die Anzahl der jahrgangsgemischten Klassen in den westdeutschen Bundesländer noch „verschwindend gering“ (Scholz 1996, S. 72). Diese wurden als kombinierte Klassen bezeichnet und waren – anders als die oben angesprochenen Reformschulen – eher eine Maßnahme gegen demografisch bedingte Schulschließungen auf dem Land, hier in den sogenannten „Zwergschulen“. Durch den Rückgang der Schülerzahlen mussten in vielen Bundesländern – insbesondere in ländlichen siedlungsärmeren Regionen – Grundschulen geschlossen werden. Um dem zu begegnen und weiterhin wohnortnah den Schulbesuch zu ermöglichen, wurden jahrgangsgemischte Klassen, wie z.B. in Niedersachsen bereits in den 1970er Jahren, eingerichtet (vgl. Götz & Krenig 2014, S. 93). Dies betraf nach der politischen Umbruchssituation von 1990 vor allem die ostdeutschen Bundesländer (für die ehemalige DDR konnten keine Nachweise für jahrgangsgemischte Klassen gefunden werden, dort wurde in den sog. Polytechnischen Oberschulen gemeinsam bis zum 8. bzw. 10. Schuljahr in Jahrgangsklassen gelernt).

In den 1990er Jahren gab es bspw. in Brandenburg den Modellversuch „Kleine Grundschule“, der sich mit Beginn des Schuljahres 1992/1993 und hier explizit mit dem Bemühen pädagogische Aspekte zu berücksichtigen, zu dem groß angelegten Schulversuch „Flex: Optimierung des Schulanfangs“ entwickelte (vgl. u.a. Liebers 2008; Jeglinsky 2013).

Ein weiterer Anstoß für die Veränderung der Schuleingangsphase war die Initiative der Kultusministerkonferenz (1997), die Einschulungspraxis zu evaluieren (vgl. KMK 1997). Diese Evaluation machte darauf aufmerksam, dass das Einschulungsalter im internationalen Vergleich als relativ hoch einzustufen ist (vgl. Hahn & Berthold 2010, S. 5). Daraus resultierten die Empfehlungen zur Neugestaltung der Schuleingangsphase. Bezogen auf die „Optimierung des Schulanfangs“ (KMK 1997, S. 1) wird eine Herabsetzung des durchschnittlichen Einschulungsalters, das Aussetzen der Zurückstellungen und eine flexible Gestaltung der Lernzeit angestrebt (vgl. Carle & Metzen 2014). Diese Zielsetzungen zeigen sich dann auch in den systematischen Erprobungen des jahrgangsübergreifenden Lernens zum Ende der 1990er Jahre (vgl. Hahn & Berthold 2010), wobei sich je nach Bundesland starke Variationen finden (vgl. u.a. Berthold 2008; Faust 2006; zur Realisierung der flexiblen Schuleingangsphase für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf: vgl. Ellinger & Koch 2007, S. 83).

2.2.1 Homogenitätsorientierung der Jahrgangsklasse

Bereits bei Ingenkamp (1969) findet sich in den Tempelhofer Untersuchungen eine empirisch begründete Kritik an der Vorstellung einer homogenen Jahrgangsklasse und den Praktiken der (Nicht-)Versetzung: Verschiedene Altersjahrgänge in einer Klassenstufe widersprechen der Annahme einer homogenen Lerngruppe (ebd.). Das Sitzenbleiben ist hier die einzige „organisatorische Maßnahme“ des Umgangs mit „Leistungsdifferenzen“ (ebd., S. 275), wobei weitere Studien darauf verweisen, dass das Sitzenbleiben nicht geeignet ist, um Schüler*innen „den Anschluß [sic] an die mittlere Leistung der versetzten Schüler finden zu lassen“ (ebd., S. 275). Ingenkamp (1969) macht somit aufmerksam auf die Diskrepanz zwischen den empirischen Befunden und den

im gegenwärtigen Organisationssystem vertretenen Prinzip, nach dem Kinder – unabhängig von individueller Reife – erst von einem bestimmten Alter ab zur Schule zugelassen, nach Altersmerkmalen gruppiert und praktisch nur durch Sitzenbleiben neu eingeordnet werden (ebd., S. 277).

Nach Ingenkamp (1969) zeigt sich in der Praxis der Jahrgangsklasse „eine pädagogische Fehleinstellung gegenüber der Leistungsfähigkeit jüngerer Kinder und gegenüber der Variationsbreite individueller Entwicklungstempi“ (ebd., S. 277). Dem folgt die Forderung nach einer „Aufgabe der Jahresklasse mit ihrem starren Fächerkanon zugunsten von Fachleistungskursen für die meisten Unterrichtsfächer“ (ebd., S. 284), insbesondere da „die Jahrgangsübereinstimmung im jetzigen System nur eine Fiktion ist“ (ebd., S. 284).

Ingenkamp (1969) forcierte zu der Zeit nicht die Jahrgangsmischung, sondern die „fachgebundene Leistungsgruppierung (setting)“ (ebd., S. 284). Carle und Metzen (2014) verstehen diese Perspektive so, dass die fachgebundene Leistungsgruppierung eher darauf abzielt, das „System der Jahrgangsklasse zu verfeinern und noch effizienter zu gestalten“ (ebd., S. 10). Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Jahrgangsmischung im Sekundarstufenbereich auch derzeit noch viel weniger etabliert ist als bspw. im Grundschulbereich. Das zeigt sich z.B. in der weitgehenden Anerkennung und z.T. flächendeckenden Etablierung flexibler Schuleingangsstufen in den Grundschulen seit den 1980er Jahren. In den Sekundarstufen findet sich die Jahrgangsmischung dagegen vor allem in reformpädagogisch orientierten Schulen (vgl. u.a. Demmer-Dieckmann 2005).

Selbst Jahrzehnte nach den Untersuchungen von Ingenkamp (1969) wird die Kritik an den Selektionsmechanismen und Homogenitätsorientierungen im deutschen Schulsystem in ähnlicher Art und Weise aufrecht erhalten. So analysiert Radtke (1999) das Phänomen der Beständigkeit der Jahrgangsklasse bzw. dem Festhalten an der „Homogenität der Lerngruppen“ (ebd., S. 10) als ein Schulspezifisches und zugleich als eine der „unerledigten Reformforderungen“ (ebd., S. 9). Während die Schule bestrebt ist, eine Homogenität der Lerngruppen herzustellen, werden „außerhalb der Schule – pädagogisch wohl begründet – altersgemischte und sozial heterogene Gruppen favorisiert“ (Radtke 1999, S. 10). Die Jahrgangsklasse operationalisiert sich nach Radtke (1999) in der Homogenität der Lerngruppe.

Damit man allen Schülern in einer Klasse das gleiche Lehrangebot machen kann, werden die Lerngruppen vom Schulanfang an organisatorisch homogenisiert: heute nach *Alter* und Vorerfahrungen im Kindergarten bei der Einschulung; früher auch nach *Geschlecht*, immer noch nach *sozialer Herkunft*, in jedem Fall nach *Leistung*, wenn es um die Versetzung oder Nichtversetzung in die nächst höhere Klasse geht oder gar die Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte vorgenommen werden soll; nach prognostiziertem *Leistungsvermögen*, wenn der Übergang auf eine weiterführende Schule ansteht. Die *Beherrschung der Unterrichtssprache* Deutsch als ein weiteres, durch die Migration in den letzten Jahrzehnten bedeutsam gewordenes Homogenitätskriterium ist selbstverständlich vorausgesetzt (Radtke 1999, S. 10f., H.i.O.).

Radtke markiert hier „Homogenitätskriterien“ (ebd., S. 11), die als Differenzkategorien sowohl für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Bildungsgerechtigkeit (vgl. u.a. Dietrich et al. 2013), den Umgang mit Heterogenität (vgl. u.a. Prengel 2006; Faulstich-Wieland 2011) und die Inklusion (vgl. u.a. Hinz 2002; Wocken 2005; Budde & Hummrich 2015a; Degener & Thiel 2015) bedeutsam sind. Damit legitimieren die Homogenitätskriterien zugleich die Selektionsmechanismen im Schulsystem. Wenn Schüler*innen diesen Kriterien nicht entsprechen, werden sie

potentiell zu Kandidaten für Nicht-Aufnahme (Zurückstellung in den Schulkindergarten bzw. die Vorklasse, Einschulung in eine Vorbereitungsklasse) oder Ausschluß (Sitzenbleiben, Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte, also Wiedereinschluß [sic] in eine andere homogene Gruppe) (Radtke 1999, S. 11).

Ebendiese deutliche Kritik an dem Weiterbestehen der Jahrgangsklasse und der Homogenitätsorientierung verweist zugleich auf den „schulspezifischen Organisationszweck: der Selektion nach Leistung“ (Radtke 1999, S. 12, H.i.O.).

2.2.2 Heterogenität als Begründungsfigur

Die Figur der Heterogenität ist als Gegenfigur zu der Homogenitätsorientierung in den Jahrgangsklassen sowohl für das jahrgangsübergreifende Lernen als auch für die Inklusion bedeutsam. Nach Puhr und Budach (2014, S. 183) legitimiert sich die Inklusionspädagogik (aber auch die interkulturelle Pädagogik) „unter Berufung auf Heterogenität“ (ebd., S. 183). Heterogenität ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs breit und vielfältig verankert. Sie ist „en vogue“ (Mecheril & Vorrink 2014, S. 88), hat „Konjunktur“ (Koller 2014, S. 9), wird als „neue Leitidee der Erziehungswissenschaft“ (Wenning 2004) befragt, als „Chance“ (Bräu & Schwerdt 2005) und „Normalfall“ (Lutz & Leiprecht 2003) dargestellt. Der Begriff der Heterogenität lässt sich dabei von dem der Differenz abgrenzen, „der die Erziehungswissenschaft seit den 1990er prägt“ (Walgenbach 2014, S. 19). Nach Koller (2014, S. 10) handelt es sich bei Heterogenität – ähnlich den Begriffen der Verschiedenheit oder der Differenz – um einen relationalen Begriff, „der

nur in Bezug auf ein Anderes (hier: auf Homogenität als sein Gegenteil)“ (ebd., S. 10) bestimmbar ist. Koller (2014) verweist darauf, dass in dem Begriff der Heterogenität ein Vergleich mit einer gedachten Norm bzw. Abweichung von dieser Norm enthalten ist. Heterogenität bezieht sich dabei zumeist auf die unterschiedliche Zusammensetzung einer Lerngruppe und weniger auf die Heterogenität einzelner Schüler*innen (ebd., S. 10). So kann Heterogenität

‚deskriptiv‘ als Kategorie für die Beschreibung der in Schulen vorfindlichen Verschiedenheit der Kinder oder ‚präskriptiv‘ als Kategorie für den wünschenswerten Umgang mit der Verschiedenheit der Kinder genutzt werden (Prengel 2007, S. 71).

Unklar bleibt in diesem Diskurs, welche Kategorien in welchem Verhältnis zueinander stehen, wie sich Heterogenität aus einer pädagogischen Perspektive erklären lässt und wie sich ein angemessener Umgang konkret gestaltet (vgl. Koller 2014, S. 11). Es könnten hierbei Merkmale wie Geschlecht, Behinderung, Gesundheit, soziale Herkunft, als einzelne und/oder additive Kategorien gemeint sein (vgl. Budde 2012), oder es wird in einer intersektionalen Perspektive, in den Dimensionen der wechselseitigen Überlagerung, Überschneidung oder Durchdringung der Kategorien gedacht (vgl. Krüger-Potratz 2011). Dabei könnten im

Sprechen über Heterogenität, ihre Referenzen und Kategorien [...] weitere Bedeutungen und Synonyme (z.B. ‚Differenz‘, ‚Vielheit‘, ‚Anderssein‘) ins Spiel gebracht, die sich einem systematischen Zugriff ebenso entziehen wie der Begriff Heterogenität selbst, da sowohl die Bedeutungen als auch die Relationen der Begrifflichkeiten zueinander unkenntlich bleiben (Budde 2015, S. 99).

Der Diskurs um „Heterogenität als Chance“ ist nach Walgenbach (2014, S. 25) des Weiteren evaluativ, da in diesem angesprochen wird, wie mit Heterogenität umgegangen werden soll. Als mögliche Umgangsformen bzw. Reaktionen auf die Heterogenität finden sich z.B. die Möglichkeiten des Ignorierens, des Reduzierens, der Akzeptanz und des gezielten Hervorbringens von Unterschieden durch Prüfungen oder selektive Praktiken der Schulformzuweisung (vgl. Koller 2014, S. 10f.). Die Strategie des Ignorierens zeigt sich in einer bildungssprachlichen Orientierung des Unterrichts, basierend auf der deutschen Muttersprache. Damit wird ignoriert, dass für einen Großteil der Schüler*innen Deutsch nicht die Muttersprache ist (ebd., S. 11). Das Reduzieren von Heterogenität spiegelt sich u.a. in den Ordnungen nach Jahrgangsklassen oder in Sprachfördermaßnahmen für Migrant*innen wieder (ebd., S. 10). Die Akzeptanz von Heterogenität zeigt sich dagegen in dem

Versuch, Verschiedenheit produktiv nutzbar zu machen (wie z.B. in so genannten ‚Helfersystemen‘ des altersgemischten Unterrichts) (Koller 2014, S. 11).

Für die Differenzierung, welche Heterogenität auf welcher Ebene forciert wird, ist die Unterscheidung zwischen einer vertikalen Ebene, die sich auf soziale Ungleichheiten in der Konkretisierung strukturell bedingter Macht, Ausgrenzung und Hierarchien bezieht, und einer horizontalen Ebene, die wiederum Unterschiede, wie die Leistungsheterogenität als Ausdruck der Verschiedenheit von Menschen umfasst, bedeutsam (ebd., S. 30).

Wird diese Differenzierung nicht vorgenommen, dann entsteht das Risiko, dass kritische Perspektiven auf soziale Ungleichheiten neutralisiert werden. D.h. dass die strukturellen Bedingungen, die mit Geschlecht, sozialem Milieu, (Armut-)Migration und Behinderung einhergehen, in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen auf der gleichen Ebene verortet werden wie Arbeitstempo oder Motivation (Walgenbach 2014, S. 31).

Die durch die Jahrgangsmischung erzielte Heterogenität ist auf der horizontalen Ebene zu verorten. Behinderung bzw. die institutionalisierte Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wäre dagegen – durch die Sonderbeschulung bzw. den Sonderarbeitsmarkt und die eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten – auf der vertikalen Ebene angesiedelt. Walgenbach (2014, S.32) verweist darauf,

dass die Einführung von jahrgangsheterogenen Gruppen in Schulen auch dadurch motiviert sein kann, das Schüler_innen unterschiedlicher sozialer Herkunft (ebd., S. 32)

angesprochen werden. Das zeigt eine mögliche positive Wechselwirkung der horizontal zu verortenden Unterschiede mit der vertikalen Ebene. Dabei muss bedacht werden, dass die Differenzierung in jahrgangübergreifende Lerngruppen wiederum Homogenisierung von Lerngruppen erzeugen kann (ebd., S. 33), d.h. dass hier die Wechselwirkungen auch gegenteilige Effekte auslösen können.

2.3 Inklusion und Jahrgangsmischung

Die Etablierung jahrgangsgemischter Lerngruppen im Schuleingangsbereich kann nach Geiling (2012) als „inklusionspädagogisch interpretierbare Veränderungen in die Organisationsstruktur der Grundschule“ (ebd., S. 114) bezeichnet werden, vor allem im Hinblick auf die Zielsetzung, „durch mehr Flexibilität eine bessere Förderung aller schulpflichtigen Kinder ermöglichen und Benachteiligung minimieren“ (ebd., S. 114) zu können. Die Argumentation für eine inklusionspädagogische Jahrgangsmischung erfolgt dabei vor allem auf der formalen Ebene der Schule, wie der Einschulungs-, Diagnose- und Versetzungspraxis. Das verdeutlichen auch die von Prengel et al. (2001, S. 14) formulierten Prämissen für die Neugestaltung des Schulanfangs: Die ersten beiden Schuljahre bilden hier eine organisatorische und pädagogische Einheit. Alle Kinder werden eingeschult, womit zugleich auf eine „Diagnostik zur Feststellung der Schulfähigkeit“ (ebd., S.14) und weitestgehend auch auf Zurückstellungen verzichtet wird. Das betrifft unmittelbar die Praxis von sonderpädagogischen Überprüfungsverfahren und den daraus begründeten Legitimierungen von Förderschulüberweisungen. In der Prämisse, die auf die Gestaltung der Lehr-, Lernsituationen abzielt, wird ebenso von einer Förderung aller Kinder im Unterricht selber ausgegangen:

Die Didaktik des Anfangsunterrichts entwickelt sich zu einer integrativen Didaktik der heterogenen Lerngruppe. Differenzierte Förderung von Kindern mit unterschiedlichsten Begabungen geschieht im Anfangsunterricht selbst (Prengel et al. 2001, S. 16).

Des Weiteren ist bedeutsam, dass der Unterricht durch ein Lehrerteam erteilt wird, der Unterricht in „alters- und entwicklungsheterogenen Lerngruppen“ (ebd., S. 16) stattfindet, die individuelle Verweildauer zwischen 1, 2 oder 3 Jahren die Regel ist und damit das Sitzenbleiben und Überspringen von Klassen ersetzt wird (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 154; Faust 2008; Prengel et al. 2001, S. 16). Mit der anvisierten Zunahme der Heterogenität – zumindest in Bezug auf den Jahrgang – ist verbunden, dass der Unterricht sich dahingehend verändert, dass individualisiertes Lernen möglich wird.

Jeder Schüler und jede Schülerin soll seinem oder ihrem eigenen Tempo gemäß an Aufgaben arbeiten, die für ihn oder sie jetzt ‚dran‘ sind – das kann dahin führen, dass alle Kinder der Lerngruppe zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten. Die möglichst weitgehende Individualisierung des Unterrichts erscheint in diesem Zusammenhang als die folgerichtige Antwort auf die Heterogenität der Schülerschaft (Breidenstein et al. 2013, S. 154).

Das Potential der Individualisierung im Kontext der Jahrgangsmischung liegt u.a. darin, dass Schüler*innen je nach unterschiedlichen Fähigkeiten in Bezug auf die Fächer domänenspezifisch und jahrgangsunabhängig individuell angepasste Aufgaben und Übungsmöglichkeiten erhalten können, die in den Jahrgangsklassen bspw. unterschiedlichen Jahrgängen zuzuordnen wären. Mit der Perspektive auf die Individualisierung und Flexibilisierung wird zugleich ein Wandel der Perspektive von dem „schulfähigen Kind“ zu einer „Schule für Kinder“ sichtbar (Prenzel et al. 2001, S. 19), in der insbesondere die Gestaltung der Schule und des Unterrichts bedeutsam werden. „Schule [ist] so zu verändern, dass in ihr jedes Kind auf seinem Leistungs- und Entwicklungsniveau effektiv lernen kann“ (Prenzel et al. 2001, S. 16).

Das Potential des jahrgangübergreifenden Lernens für die inklusive Bildung verdeutlichen auch Beispiele von sog. best-practice Schulen, in der Inklusion häufig in Jahrgangsmischung umgesetzt wird (vgl. Stähling & Wenders 2013, S. 87f.). Auch die Analysen zu den „Bausteinen inklusiver Pädagogik in der Grundschule“ (Prenzel 2013) verweisen auf das inklusionspädagogische Potential (vgl. Carle & Metzen 2014). Das jahrgangübergreifende Lernen ist dabei nach Carle und Metzen (2014) auch in einer internationalen Perspektive gedacht, eine „gute Möglichkeit zur Entwicklung einer inklusiven Schule“ (ebd., S. 78). Prenzel fordert bspw. in der theoretischen Ausarbeitung zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (2006), dass das „Prinzip der homogenen Jahrgangsklasse“ (ebd., S. 139) aufgegeben werden solle, da die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe „kein gleichschrittiges Lernen“ (ebd., S. 139) zulässt. Im Zusammenhang mit der interkulturellen Pädagogik führt sie weiter aus, dass die Homogenität in der Jahrgangsklasse zur „kulturellen Hierarchisierung“ (ebd., S. 74) beiträgt:

Sie ist verknüpft mit dem für schwache Schülerinnen und Schüler besonders nachteiligen Verteilen von Ziffernoten nach dem Kriterien des Vergleichs mit anderen und des Sach-Leistungsstandes, nicht aber nach dem pädagogisch sinnvollen Kriterium des individuellen Fortschritts (ebd., S. 74).

Als Alternative zur Jahrgangsklasse wird von den jahrgangübergreifenden Lerngruppen auf einer normativ-programmatischen Ebene all das erwartet, was an der Homogenitätsorientierung in den Jahrgangsklassen kritisiert wurde (siehe Kap. 2.2.1). So wird der Jahrgangsmischung zugeschrieben, dass sie „ein gleichberechtigtes Agieren aller Mitglieder einer Lerngruppe sichert“ (Götz & Krenig 2014, S. 94), dass auf das Bewerten nach einer Jahrgangsnorm verzichtet werden kann (ebd., S. 94). Von den jahrgangsgemischten Lerngruppen wird sich eine Förderung des selbstgesteuerten, individualisierten und differenzierten Lehren und Lernens versprochen (vgl. Burk et al. 2007, S. 14f.), auch das soziale Lernen wird gefördert (vgl. Boer de et al. 2007; Carle & Metzen 2014; Laging 2007; Siller & Hascher 2012). Die Heterogenität in den jahrgangsgemischten Lerngruppen wird dabei einerseits als Voraussetzung für Lernprozesse angesehen (vgl. Laging 2007; Heinzl 2008); andererseits „können die Chancen, die mit einer Anerkennung der kindlichen Heterogenität einhergehen, verstärkt werden“ (Prenzel 2007, S. 74; vgl. auch Breidenstein et al. 2013). Des Weiteren erhalten Schüler*innen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen die Möglichkeit, demokratische Prinzipien zu erlernen, womit zugleich eine Chance im „Beachten der Heterogenität“ (Prenzel 2007, S. 72) angesprochen wird. In Kreisgesprächen können sie lernen, sich wechselseitig zu respektieren; sie erhalten die Möglichkeit mit größeren und kleineren Kindern zusammen aufzuwachsen (was insbesondere als für Einzelkinder bedeutsam heraus gestellt wird), sie können „sich wechselseitig stimulieren und so von anderen Kindern lernen und anderen Kindern etwas beibringen“ (Prenzel 2007, S. 74). Weiter erhalten „schulerfahrene“ Schüler*innen die Möglichkeit, dass sie ihr Wissen weitergeben und reflektieren (vgl. Hanke 2007). Damit können sie das Wissen

vervollständigen und sich der Beziehungen zwischen erworbenem und neuem Wissen ebenso wie bestehender Grenzen oder Unklarheiten bewusster werden (ebd., S. 311).

Das inklusionspädagogische Potential wird hier vor allem mit der Heterogenität in den Jahrgangsgemischten Lerngruppen, der Kritik an der Homogenität der Jahrgangsklasse und einer geringen Differenzierungspraxis in den Jahrgangsklassen (vgl. Carle 2000), sowie mit ökonomischen Argumenten gegen die Versetzungspraktiken in den Jahrgangsklassen (vgl. Klemm 2010), begründet. Insbesondere ist

die Einführung von altersgemischten Lerngruppen (wie in der flexiblen Schuleingangsphase realisiert) oder von Integrationsklassen eine Abkehr von der ‚Fiktion einer homogenen Lerngruppe‘ [...] zugunsten von alters- und fähigkeitspluralen Lerngruppen auf Klassenebene (Budde 2015, S. 96).

Heterogenität wird hier als Ressource für Bildungsprozesse betrachtet, womit sich zugleich von einer Defizitperspektive abgewendet wird (vgl. Walgenbach 2014, S. 26). Damit wird auch dieser Diskurs evaluativ und normativ. Zudem fehlt, wie bereits angedeutet, eine

Debatte darüber, welche Heterogenitätsdimensionen zelebriert werden sollten oder im Sinne des Abbaus sozialer Ungleichheiten verabschiedet werden müssten (ebd., S. 27).

Die Heterogenitätsdimension des Jahrgangs bzw. Alters ist dabei anders zu bewerten als die Kategorie Begabung, Behinderung oder Milieu. Nach Walgenbach (2014) ist es fraglich, ob und inwieweit „die Zugehörigkeit zum unteren sozialen Milieu bspw. eine positive Ressource“ (ebd., S. 27) ist. Nach Wernig und Lütje-Klose (2012) wird es als ungünstig empfunden, wenn Lerngruppen „mehrheitlich aus soziokulturell benachteiligten und lernschwächeren Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt sind“ (ebd., S. 214).

Dies berührt wiederum unmittelbar die Frage, welche Heterogenitätsdimensionen angesprochen werden, in welchem Verhältnis die Dimensionen zueinander stehen und wie darauf pädagogisch reagiert wird. Hinz et al. (1998) formulieren bspw. als ein Ergebnis des Hamburger Schulversuchs zur integrativen Grundschule,

dass es offensichtlich bei zunehmender Heterogenität und zunehmend dünnerer Besetzung der Leistungsspitze schwieriger wird, für alle Leistungsgrade förderliche Lernbedingungen zu schaffen (Hinz et al. 1998, S. 113).

Entscheidend sind demnach neben der Zusammensetzung der Lerngruppe die pädagogischen Konsequenzen, resp. die Reaktionen auf die Unterscheidungen bzw. Heterogenitätsdimensionen. Wird Heterogenität als gegebene Tatsache bewertet, dem keine pädagogischen Überlegungen und Handlungen folgen, kann „die positive Bewertung von Heterogenität auch zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten führen“ (Walgenbach 2014, S. 27). Walgenbach (2014, S. 27) führt weiter aus, dass „didaktische Modelle wie Individualisierung die Bildungsdisparitäten eher noch verstärken“ (ebd., S. 27) können.

Es zeigt sich in diesen Ausführungen, wie entscheidend das, was als heterogen wahrgenommen, in welcher Art und Weise es bewertet und pädagogisch bearbeitet wird, für den weiteren Diskurs um Heterogenität und Inklusion ist. Wenn – wie dargestellt – dem jahrgangübergreifenden Lernen ein inklusionspädagogisches Potential inne wohnt, dann ist dieses Potential insbesondere hinsichtlich der Fragen nach Teilhabe, Partizipation, Behinderung und Diskriminierung zu reflektieren (vgl. hierzu u.a. Ainscow 2008; Dyson 2010; Heinrich et al. 2013; Wernig & Arndt 2015; Sturm 2016). Des Weiteren sind nicht nur die normativen Implikationen, die mit

der Jahrgangsmischung im Kontext der Inklusion einher gehen, empirisch basiert zu reflektieren. Vielmehr braucht es theoretische Modelle, die eine Reflexionsfolie für die empirischen und normativen Analysen bereit stellen. Eine Möglichkeit für einen theoriebasierten und zugleich normativen Reflexionsrahmen bieten bspw. die auf der Gerechtigkeitstheorie von Nancy Fraser (2003) basierenden Ausarbeitungen zur Herstellung von Gerechtigkeit nach Mechthild Gomolla (2014). Diese sind insbesondere im Kontext inklusiver Bildungsprozesse in der Perspektive auf Teilhabe bzw. Barrieren der Teilhabe aufschlussreich.

Fraser (2003, S. 54) geht von einer „zweidimensionalen“ Konzeption von Gerechtigkeit aus, die sich auf Verteilung und Anerkennung als unterschiedliche Dimensionen der Gerechtigkeit bezieht. Der „normative Kern“ (ebd., S. 54) dieser Überlegungen ist eine „partizipatorische Parität“ (ebd., S. 54), d.h. „die Bedingung, eine *Gleiche* bzw. ein *Gleicher* zu sein, also *gleichberechtigt* mit anderen zu sein und von denselben Grundlagen auszugehen“ (ebd., S. 54, H.i.O.). Das erfordert nach Fraser mindestens zwei Bedingungen, die sich einerseits mit der Verteilung materieller Ressourcen auf die „Unabhängigkeit“ und das „Stimmrecht“ der Partizipierenden bezieht (ebd., S. 55). Diese als „objektive Bedingung“ (ebd.) bezeichnete Ebene berührt gesellschaftliche Strukturen, die „Menschen die Mittel und Gelegenheiten vorenthalten, mit anderen als Ebenbürtige zu interagieren“ (ebd., S. 55; vgl. auch Gomolla 2014, S. 75). Andererseits sind nach Fraser institutionalisierte kulturelle Wertmuster bedeutsam, die „allen Partizipierenden den gleichen Respekt erweisen und Chancengleichheit beim Erwerb gesellschaftlicher Achtung gewährleisten“ (ebd., S. 55). Diese Ebene der „intersubjektiven Bedingung partizipatorischer Parität“ (ebd., S. 55)

schließt institutionalisierte Normen aus, die einige Gruppen und die mit ihnen verbundenen Qualitäten systematisch herabsetzen [...] – sei es, indem ihnen in übertriebenem Maße eine ‚Andersartigkeit‘ zugeschrieben wird, sei es, indem man es versäumt, ihnen ihre Besonderheit zuzubilligen (Fraser 2003, S. 55).

Quer zu diesen ökonomischen und kulturellen Dimensionen einer partizipatorischen Parität bzw. gleichberechtigten Teilhabe liegen nach Gomolla (2014, S. 77) Handlungsmöglichkeiten, die sie als affirmative und transformative unterscheidet. Affirmative Strategien „zielen auf die Korrektur unfairer Wirkungen gesellschaftlicher Strukturen, ohne die zugrunde liegenden sozialen Strukturen, die sie hervorbringen anzugreifen“ (ebd., S. 77). Zu diesen affirmativen Strategien zählen z.B. Sozialhilfeprogramme in Wohlfahrtsstaaten oder kompensatorische Fördermaßnahmen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund (ebd., S. 77). Das Problem der affirmativen Strategie ist, dass sie die tiefer liegenden Strukturen, die z.B. Armut hervorbringen, nicht verändern (ebd., S. 77). Ähnliches gilt für additive Fördermaßnahmen für Schüler*innen mit einem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht bei Beibehaltung des selektiven Schulsystems und der Förderschulen. Die Strukturen des selektiven Schulsystems erzeugen bzw. begünstigen weiterhin Bildungsbenachteiligungen und mit den Zuweisungen in Förderschulen auch förderschulspezifische Behinderungen, die durch die Fördermaßnahmen nicht aufhebbar sind. Eine positive Deutung von Heterogenität (was wiederum affirmativ wäre) kann, wie es auch Walgenbach (2014) darlegt, „euphemistisch“ sein. Zudem führt das

Bestreben, missachtete Gruppen und ihre Beiträge positiv zu bewerten, [...] oft zu einer Verdinglichung kollektiver Identitäten, die wiederum Separatismus Vorschub leisten kann (Gomolla 2014, S. 77).

In Abgrenzung zu dieser affirmativen Strategie soll es mit der transformativen Strategie dagegen gelingen, „statusförmige Benachteiligung“ (ebd., S. 77) durch eine Dekonstruktion symboli-

scher Gegensätze, die den kulturellen Wertmustern zugrunde liegen, zu beseitigen. Damit kann sich wiederum die Selbstidentität aller verändern (ebd., S. 77). Das berührt in Anlehnung an Fraser (2003) vor allem strukturelle Aspekte. So gilt es

institutionalisierte Barrieren, die bestimmte Individuen oder Gruppen daran hindern, als gleichwertige Partnerinnen und Partner mit anderen interagieren zu können, aus dem Weg zu räumen (Gomolla 2014, S. 75).

Die „Umsetzung integrativer Schulstrukturen“ mit der Abschaffung selektiver Schulstrukturen wäre eine „transformative Strategie der Umverteilung“ (Gomolla 2014, S. 79). Als so eine strukturelle Veränderung könnte auch die Implementierung jahrgangsübergreifender Lerngruppen verstanden werden. Mit Blick auf Erkenntnisse der rekonstruktiven Unterrichtsforschung gilt es allerdings, die transformative bzw. affirmative Wirkung der Strategie empirisch zu rekonstruieren und zu reflektieren. Dabei sind neben den „institutionalisierten Barrieren“ (Gomolla 2014, S. 75) auch die unterrichtlichen Praktiken von Inklusion und Exklusion bzw. des Konstruierens von Heterogenität und Homogenität, als auch Leistungs(un)fähigkeiten zu reflektieren (vgl. hierzu Sturm 2015a; Budde 2015; Bräu & Schlickum 2015).

So zeigt sich in den empirischen Befunden, dass die Jahrgangsmischung für sich noch keine eindeutigen positiven Wirkungen hervorbringt bzw. dass die Ergebnisse als zumindest divergent einzuschätzen sind (vgl. hierzu ausführlicher Roßbach 2007; Liebers 2008; Siller & Hascher 2012; Wagener 2014).

Insofern wäre zu fragen, inwieweit die pädagogischen Begründungen für die Jahrgangsmischung überhaupt relevant sind. Diesbezüglich verdeutlicht der Facettenreichtum der bisher dargestellten Studien, dass es schwierig ist, allein aus dem Vergleich von Schulleistungen, ohne die Berücksichtigung von Unterrichtsmerkmalen, auf Effekte jahrgangsgemischten oder jahrgangsgleichen Unterrichts zu schließen (Wagener 2014, S. 39f.).

Auch die Hoffnung, dass inklusive Standards in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen implementiert und damit auch zusätzliche Ressourcen bereit gestellt werden, hat sich nach Geiling (2012) bisher nicht erfüllt. So bestehen „selektive Prozeduren und die damit verbundenen Exklusionsrisiken für benachteiligte Kinder“ (Geiling 2012, S. 119) auch in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Das verdeutlichen sowohl die Analysen zu dem sog. Abteilungsunterricht, d.h. das Ansprechen von Schüler*innen als Erst- und Zweitklässler*innen in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, als auch die weiterhin praktizierten verspäteten Einschulungen (ebd.). Statistische Analysen zeigen, dass Förderschul(ein)schulungen bzw. -überweisungen weiterhin vorkommen (vgl. Haeblerlin 2009), womit die Implementierung der jahrgangsübergreifenden Klassen nicht dazu geführt hat, selektive Prozesse zu verhindern (vgl. hierzu Geiling 2012).

Ein etwas anderes Bild entwerfen Prengel (2008) und Götz (2008) mit Bezug auf die Evaluation der FLEX in Brandenburg. Nach Götz (2008) entspricht die flexible Schuleingangsphase dem „integrativen Schulanfang“ (ebd., S. 248). Das belegen Einschulungsquoten aller altersmäßig schulpflichtigen Kinder ohne Zurückstellungen, Wiederholungen und Ausschulungen; vorzeitige Einschulungen, die Praxis einer individuellen Verweildauer von 1 bis 3 Jahren, „förderdiagnostische Lernbeobachtungen anstelle von Feststellungsverfahren“ sowie eine Förderung durch multiprofessionelle Teams (ebd., S. 248). Für Prengel (2008, S. 273) zeigen somit die Evaluationsergebnisse der FLEX Brandenburg, dass Zurückstellungen, Schulversagen und Überweisungen an Förderschulen weitgehend verringert werden. So würden „alle Kinder, gerade auch schulschwache Kinder, kognitiv und psychosozial vorteilhaft gefördert“ (ebd., S. 273). Mit der

Etablierung der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen und dem Bereitstellen zusätzlicher Ressourcen ist es somit gelungen, „innere Differenzierung, individuelle Verweildauer und integrierte Förderung in multiprofessionellen Teams“ (ebd., S. 273) zu ermöglichen.

Fraglich bleibt, trotz dieser positiven Interpretationen, wie es in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen gelingen kann, Teilhabe zu maximieren, Diskriminierung zu minimieren und Gelegenheiten des Lernens so zu arrangieren, dass sie einer Vielfalt an Lernvoraussetzungen entsprechen. Siller und Hascher (2012) verweisen darauf, dass selbst wenn die Jahrgangsmischung an sich noch keine der erwarteten Effekte auszulösen vermag, es vor allem bedeutsam ist, „ein Lernsetting zu schaffen, das der Heterogenität der Lernenden gerecht wird und der Möglichkeit zu altersübergreifenden Interaktionen explizit Raum gibt“ (Siller & Hascher 2012, S. 203).

Diese Perspektive auf die interaktiven ‚Möglichkeitsräume‘ wird im folgenden Kapitel mit der Gegenstandsbestimmung und dem Erkenntnisinteresse dieser Studie aufgegriffen und vertieft. Grundlage dafür sind eine konzeptuelle Bestimmung und empirische Erkenntnisse zu Schülerinteraktionen in heterogenen Lerngruppen sowie eine Fokussierung der Dimension „Wissen“ in den Interaktionen.

3 Gegenstandsbestimmung und Erkenntnisinteresse

Die Programmatik der Jahrgangsmischung findet in den lernförderlichen Erwartungen an die aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen, hier insbesondere in Form einer ‚Weitergabe‘ von Wissen, Routinen und Kompetenzen, eine Konkretisierung. Das Erklären zählt dabei – als eine Möglichkeit dieser ‚Wissensweitergabe‘ – beim gegenseitigen Helfen „zu den wesentlichen Begründungen der Bildung von altersgemischten Lerngruppen“ (Wagener 2014, S. 60). Wie sich diese ‚Wissensweitergabe‘ und ein Lernen in den Schülerinteraktionen im Kontext heterogener Lernvoraussetzungen und mit Blick auf die Inklusionsforderung in den Schülerinteraktionen zeigt, ist Gegenstand dieser Arbeit.

Schülerinteraktionen werden dabei zuvorderst – mit dem Fokus auf die heterogene Lerngruppe – auf einer konzeptuellen Ebene in ihrer Form und auch empirischen ‚Wirkung‘ bestimmt (siehe Kap. 3.1). Im Weiteren erfährt diese Gegenstandsbestimmung mit der Thematisierung des Lernens in den Interaktionen eine Konkretisierung, die sich u.a. in den Handlungsformen des „Erklärens“, aber auch des „Zeigens“ darstellen lässt (siehe Kap. 3.2). Abschließend wird in diesem Kapitel das Erkenntnisinteresse dieser Studie formuliert (siehe Kap. 3.3).

3.1 Schülerinteraktionen

Im Folgenden werden relevante empirische Erkenntnisse und theoretische Grundlagen – insbesondere mit Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen – heraus gearbeitet, um dann darauf aufbauend den Forschungsgegenstand dieser Studie zu konkretisieren. So wird anfänglich das Konzept der Gegenseitigen Hilfe im Kontext des jahrgangsübergreifenden Lernens befragt. Dem folgt eine Analyse des Kooperativen Lernens, hier vor allem bezogen auf den inklusiven Unterricht. Im Weiteren wird sich mit einer deskriptiv verstandenen Schülerkooperation und dessen Erkenntnispotential für didaktische bzw. fachliche Fragestellungen, resp. der Bestimmung der „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 2011), auseinandergesetzt.

Gegenseitige Hilfe

Schülerinteraktionen sind insbesondere für das jahrgangsübergreifende Lernen in Form des gegenseitigen Helfens ein zentrales Element (vgl. Naujok 2000; Wagener 2014; für das individualisierte Lernen siehe Bastian 2012). Das betrifft insbesondere Situationen des Wochenplans, „denn zur Idee des Wochenplanunterrichts gehört, dass die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig helfen“ (Naujok 2000, S. 176).

Gegenseitiges Helfen im Unterricht findet sich bereits bei Comenius (1657; zit. in: Krummheuer 2007; Siller & Hascher 2012), der einem Lehrer und einigen wenigen Schüler*innen das Lehrpotential einer sehr großen Gruppe zuschreibt. Diese Figur wird vor allem von den reformpädagogischen Bewegungen aufgegriffen. Peter Petersen (1949/2007, S. 87f.) beschreibt z.B. die gegenseitige Hilfe der Kinder als eine ‚spontane Gegebenheit‘ im Unterricht, die im eigenen Wunsch der Kinder und als vorteilhafte „Vereinigung verschiedener Lebensalter für solches gegenseitig Helfen“ (ebd., S. 87) vollzogen wird.

Auch im aktuellen schulpädagogischen Diskurs finden sich ähnlich positiv konnotierte Erwartungen, die sich nach Rabenstein et al. (2012, S. 32) sowohl auf die hilfesuchenden Schüler*innen als auch auf die Hilfegebenden beziehen. Einerseits wird von der gegenseitigen Hilfe eine Förderung der sozialen Kompetenzen erwartet (vgl. u.a. Burk et al. 2007). Diese konkretisieren sich in

der Idee, dass Schüler*innen sich in einer symmetrischen Beziehung helfen, d.h. „ohne sich über diesen zu stellen“ (Rabenstein et al. 2012, S. 32). Des Weiteren können Kinder in Situationen des Helfens Rücksichtnahme, Toleranz sowie Empathie, Fürsorge und solidarisches Handeln lernen (vgl. Hesse 2007; Laging 2007). Dass die positiven Zuschreibungen zumindest zu hinterfragen sind, zeigen Hilfepraktiken wie das Vorsagen oder Abschreiben. Diese geben Anlass dazu, pädagogisch erwünschte von unerwünschten Hilfepraktiken zu unterscheiden (vgl. Rabenstein et al. 2012). Zudem zeigen sich nach Rabenstein et al. (2012, S. 32ff.) in den Forschungen Tendenzen der Verschiebung bzw. Marginalisierung unerwünschter Hilfepraktiken zugunsten erwünschter Praktiken, was z.B. in unterschiedlichen Bewertungen der Symmetrie vs. Asymmetrie in den Hilfesituationen sichtbar wird. Theoretisch begründet werden die kognitiven und lernförderlichen Aspekte des gegenseitigen Helfens vor allem mit dem Verweis auf die soziokulturelle Perspektive Wygotskis (1974, 1987), die sozio-kognitiven Theorien Piagets (1983), Slavins (1993) und Youniss (1994) (vgl. u.a. Kucharz & Wagener 2009; Wagener & Kruse 2009; Wagener 2014).

In der qualitativen Studie JüLiG – Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule – (Kucharz & Wagener 2009) wurden mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung Interaktionsprozesse in einem 3. und 4. Schuljahr bzgl. der lernförderlichen Effekte beim Helfen, als auch bezogen auf die Qualität der Hilfestellung erforscht. Die Kodierung der verbalen Äußerungen zeigt unterschiedliche Häufigkeiten in den Hilfehandlungen. Am häufigsten vertreten sind das Vorsagen und Hinweisen, währenddessen das Erklären eher wenig auftritt (vgl. auch Wagener & Kruse 2009, S. 273). Insgesamt finden sich in dieser Studie eher erwünschte Hilfepraktiken, so dass die ‚pädagogischen Hoffnungen‘ sich insbesondere durch die „Chance, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen und voneinander lernen sowohl im kognitiven als auch im sozialen Bereich“ (Kucharz & Wagener 2009, S. 159) erfüllen. Kucharz und Wagener (2009, S. 153f.) interpretieren die Daten dahingehend, dass sich die Schüler*innen „überwiegend auf qualitativ hohem Niveau“ (ebd., S. 153) unterstützen und dass „die Asymmetrie zwischen den Kindern aufgrund der Altersmischung in der Situation der Hilfe nicht als belastend erlebt wurde“ (Kucharz & Wagener 2009, S. 153f.).

Diese als positiv gerahmten Ergebnisse werden in einer weiteren Studie von Wagener (2014) bestätigt, die „Praktiken des Helfens“ im Wochenplanunterricht, hierbei insbesondere als Zusammenhang zwischen dem Unterrichtskonzept und der Art der Hilfeleistung, untersucht. Ähnlich wie in der Studie JüLiG (Kucharz & Wagener 2009) wird hier in Anlehnung an Shell & Eisenberg (1996) zwischen der direkten vs. indirekten Hilfe unterschieden. Erklären wird dann bspw. in den Kategorien „Erklären“, „Nicht erklären können“ und „Nicht erklären wollen“ (Wagener 2014, S.168) erfasst. Die Anforderungen an das Helfen werden als anspruchsvoll beschrieben; so müssen Kinder sich zunächst Zeit zum Erklären nehmen und dafür die eigene Aufgabe unterbrechen (ebd., S. 188). Zudem müssen die zu erklärenden Aufgaben selbst verstanden worden sein und zugleich die Perspektive des Kindes, dem erklärt wird, eingenommen werden (ebd.). Weiterhin wird der Zeitaufwand für das Erklären heraus gehoben und gefragt, ob

die Anzahl und Art der Aufgabengestaltung [es] zulassen, dass sich Schülerinnen und Schüler beim gegenseitigen Helfen intensiv mit einer Sache auseinandersetzen, oder ob eher intendiert ist, vorgegebene Aufgaben möglichst rasch zu absolvieren (ebd., S. 188).

In den Ergebnissen werden Hilfesequenzen als unproblematisch definiert, die sich durch ein „gegenseitiges Einvernehmen“ (ebd., S. 192) auszeichnen, was sowohl zwischen Gleichaltrigen als auch in altersheterogenen Konstellationen in der überwiegenden Zahl der Fälle zu beobachten

ist (ebd., S. 191ff.). In altersgemischten Gruppen helfen vor allem ältere Kinder den Jüngeren (ebd., S. 205); bezüglich der Qualität der Hilfestellungen werden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt (ebd., 193). Allerdings bestätigt sich auch hier, dass vor allem Kinder „gleichen Geschlechts befreundet sind und geschlechtshomogene Interaktionszusammenhänge bevorzugen“ (ebd., S. 152). Des Weiteren analysiert Wagener (2014, S. 258) Phasen der Hilfe als Initiierung, Aushandlung, Tätigkeit des Helfens und Abschluss. Die Lernpotenziale des Helfens liegen darin, dass Schüler*innen „sukzessive Handlungsautonomie im Aushandeln zwischen präzisen Fragen (Hilfe suchen) und überzeugenden Hilfestellungen gewinnen“ (ebd., S. 263). Die jahrgangübergreifende Organisation des Unterrichts

bietet hierfür einen geeigneten Kontext, in dem diese Entwicklung aufgrund der unterschiedlichen Rollen ‚selbstverständlich‘ ist (ebd., S. 263).

In der Studie „Sozialwelt von Grundschulkindern“ von Krappmann und Oswald (1988, 1995; vgl. auch Oswald 2008) werden 10-Jährige Schüler*innen in spezifischen Situationen der Hilfe beobachtet. Diese sind zwar in Jahrgangsklassen verortet, aber für den Forschungsgegenstand der Schülerinteraktionen so aufschlussreich, dass sie im Folgenden Berücksichtigung finden. Im Unterschied zu anderen Studien ist die Hilfe hier nicht institutionell geregelt, d.h. unterliegt weder dem Zwang der Belohnung noch der Bestrafung (ebd.). Die Hilfesituation sollte damit explizit keine Kompensation der Hilfe erwarten lassen und sich damit als eine einmalige Hilfe „ohne Aussicht auf eine baldige Gegenleistung“ (ebd., S. 159) darstellen. Damit werden Situationen, wie die angeordnete Partner- und Gruppenarbeit sowie längerfristige Kooperationen, die eine fortgesetzte Gegenseitigkeit des Helfens ermöglichen würden, ausgeklammert (ebd., S. 159). Bei Letzterem ist kritisch zu hinterfragen, wie und ab wann die Möglichkeit der fortgesetzten Gegenseitigkeit – insbesondere in einem Klassenverband – abgegrenzt werden kann, da auch bei spontaner kurzzeitiger Hilfe die Gegenseitigkeit in einem stabilen Klassenverband zu einem späterem Zeitpunkt möglich ist. Krappmann und Oswald (1995, S. 6) stellen fest,

daß ein Gutteil der Hilfen, die sich Kinder geben und die gemeinhin unter dem Begriff ‚prosoziales Verhalten‘ abgehandelt werden, höchst problematische Aspekte enthalten, die aber von großer Bedeutung für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten sind (ebd., S. 6).

Sie kommen des Weiteren zu dem Ergebnis, „daß über zwei Fünftel aller Hilfesituationen auf Geber- oder Nehmerseite problematisch gestaltet wurden“ (ebd., S. 163). Dabei finden sich vermehrt problematische Situationen, wenn Mädchen Jungen helfen und wenn Hilfe erbeten wird. Die Häufigsten als problematisch beschriebenen Situationen sind das „Verweigern der Hilfe“, gefolgt vom „Ausschluss“, das „Zappeln-lassen“ oder verbale Abwertungen (ebd., S. 164). Problematische Aspekte zeigen sich aber auch bei nicht erbetener Hilfe in Form von Überheblichkeit und Bloßstellungen (ebd., S. 164). Diese Ergebnisse erklären Krappmann und Oswald (1995) dadurch, dass Kinder beim Helfen zugleich soziale Positionen aushandeln und dabei an einer „Wettbewerbsgerechtigkeit“ (ebd., S. 166) orientiert sind. Zudem machen sie darauf aufmerksam,

daß Hilfe ein Ungleichgewicht an Einflußchancen [sic] schafft, welches der Helfer ausnützen und dem der Empfänger zuvorkommen oder mit Gegenstrategien begegnen kann (ebd., S. 163).

Zur Überwindung der „asymmetrischen Interaktionskonstellation zwischen Helfer und Hilfsbedürftigem“ (ebd., S. 168) werden sogenannte „Gegenstrategien“ (ebd., S. 166), wie das Verleugnen oder Relativieren der Hilfsbedürftigkeit oder ein dominantes Verhalten in Form von Hilfebefehlen, genutzt. Eine

Hilfsbereitschaft und -fähigkeit [wird] sich vermutlich vor allem dort entwickeln, wo das Helfen nicht durch Autoritäten nahe gelegt oder gar befohlen werden kann (ebd., S. 157f.).

Den dafür förderlichen Rahmen bilden vor allem Interaktionen von gleichberechtigten Schüler*innen (ebd., S. 157), insbesondere da diese einer Orientierung an einem „Gleichheitspostulat“ (ebd., S. 170) Raum bieten. So finden sich „Strategien gegen implizite und explizite Folgen der Hilfsbedürftigkeit“ (ebd., S. 168f.) auch in freundschaftlichen Beziehungen, diese sind aber weniger durch die asymmetrischen Verhältnisse bedroht. Diese Forschungen machen darauf aufmerksam, dass die positiv konnotierte Programmatik der gegenseitigen Hilfe insbesondere im Hinblick auf die asymmetrischen Beziehungskonstellationen zu reflektieren und zu differenzieren ist.

Eine weitere relevante Studie findet sich bei Bennewitz und Breidenstein (2004). In dem ethnografischen Forschungsprojekt zur „Jugendkultur in der Unterrichtssituation“ wird eine „doppelte Normstruktur“ (ebd., S. 29) des Unterrichts identifiziert. Der Umgang mit schulischen Normen des Unterrichts, wie das Bearbeiten von Aufgaben und Bewältigen von Anforderungen in Form einer „Produktionsorientierung“ (Breidenstein 2006, S. 214) findet in der Metapher des „Schülerjobs“ (ebd., S. 84ff.) seine Entsprechung. Zugleich zeigen sich peer-bezogene Normen, die beispielsweise auch in Interaktionen von sich helfenden Schüler*innen relevant sind (ebd., S. 29). Ähnlich wie Krappmann und Oswald (1995) beobachten Bennewitz und Breidenstein (2004), dass in Hilfssituationen ein asymmetrisches Kompetenzgefälle zu bewältigen ist. Dieses Phänomen wird ebenso in Freundschaftsbeziehungen sichtbar. Allerdings vermuten auch sie, dass Freunde

über differenziertere und reichhaltigere Register der kommunikativen Rahmung asymmetrischer Rollen [verfügen], so dass das Gelingen von Hilfearrangements wahrscheinlicher ist (ebd., S. 29).

Insgesamt wird die Hoffnung, die mit dem Helfen „als positiver Beitrag zu einer schülerorientierten Lehr-Lern-Kultur“ (Bennewitz & Breidenstein 2004, S. 30) verbunden ist, dekonstruiert. So kann das Helfen zwar auch positiv, als eine Art

„Schmiermittel“ im Getriebe des Unterrichts, von dem sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler profitieren (ebd., S. 30),

bewertet werden. Hilfearrangements ermöglichen aber „nur selten den Nachvollzug von Wissen“ (ebd., S. 30). Breidenstein (2006, S. 195) unterscheidet im Weiteren das Helfen von dem Unterstützen. Das Helfen beruht

auf zumindest aufgabenbezogen asymmetrisch verteilten Kompetenzen und auf der Idee, dass ein Schüler dem oder der anderen etwas zeigt, erklärt oder ‚beibringt‘ (ebd., S. 196).

Unterstützen dagegen ist didaktisch nicht inszeniert, im Unterrichtsalltag selbstverständlich und weitgehend unproblematisch (ebd.). Hier geht es um die „Solidarität unter Gleichen“ (ebd., S. 195).

Ähnlich beschreibt auch Naujok (2002, S. 68) in den Rekonstruktionen von Schülerkooperationen im Wochenplanunterricht das Helfen als eine intensive asymmetrische Interaktion. Rabenstein et al. (2012, S. 35) bestätigen, „dass mit dem Helfen und mit Helfersystemen zeitweise asymmetrische Positionen verbunden sind“. Sie zeigen in diesem Zusammenhang auf, dass nicht die asymmetrischen Beziehungen an sich vermieden werden müssen, sondern dass die Positionen und Rollenzuschreibungen der Schüler*innen, gerade in Bezug auf die Zeitperspektive und damit einhergehender Verfestigungen und möglicher Entwicklungseinschränkungen, reflek-

tiert werden müssen (ebd., S. 35). Ähnliche Aspekte deuten sich auch in weiteren Arbeiten von Rabenstein und Reh (2013) an, die Subjektpositionierungen im geöffneten Grundschulunterricht fokussieren, aber ebenso differente Adressierungen von Kindern durch die Lehrkräfte und damit einhergehender unterschiedlicher Lern- und Handlungsmöglichkeiten rekonstruieren. Auch in der Untersuchung von Benkmann (2004) finden sich in der Erforschung „alltäglicher Hilfen in der Kind-Kind-Interaktion“ (ebd., S. 377) unterschiedliche Zuschreibungen, mit denen Handlungseinschränkungen verbunden sein können. So zeigt sich beim Helfen von „lernbeeinträchtigten“ und „leistungsstarken“ Schüler*innen zwar ein „harmonischer Umgang“ der Kinder untereinander (ebd., S. 377). Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass den Lernschwächeren die Identität des „Dummen“ und des „Handlangers“ (Benkmann 2004, S. 377) zugeschrieben wird und sich bei den leistungsstarken Schüler*innen „Überlegenheitsgefühle“ (ebd., S. 384) entwickeln können.

Zusammenfassen lassen sich somit einerseits Studien, die tendenziell positive Aspekte der Hilfesituationen im jahrgangsgemischten Unterricht heraus stellen (vgl. u.a. Kucharz & Wagener 2009; Wagener 2014) und andererseits Forschungen, die eher die problematischen Aspekte des Helfens thematisieren. Diese betreffen sowohl die Frage der Lernförderlichkeit, die empirisch noch zu klären wäre (vgl. Bennewitz & Breidenstein 2004; Naujok 2002), als auch mögliche zu problematisierende Subjektpositionierungen und Adressierungen (vgl. Benkmann 2009; Rabenstein & Reh 2013; Hackbarth 2015).

Ein Forschungsdesiderat besteht dabei bzgl. des Umgangs mit den heterogenen Lernvoraussetzungen in den Interaktionen selber bzw. in dem Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit (vgl. Heinzel & Prengel 2012; Eckermann & Heinzel 2013). Diese Dimensionen sind insbesondere für den inklusiven Unterricht und das jahrgangsübergreifende Lernen vor dem Hintergrund der positiven Erwartungen an das Lernen in heterogenen Lerngruppen (vgl. u.a. Prengel et al. 2001) relevant. Forschungsbedarf besteht des Weiteren bzgl. der fachlichen Dimension in den Schülerinteraktionen. In einer Fokussierung fachlicher Lernprozesse in Schülerinteraktionen könnten dann wiederum die normativen Erwartungen an die Lernförderlichkeit empirisch basiert geprüft werden.

Kooperatives Lernen

Mit der Methode des Kooperativen Lernens sind gerade in Bezug auf die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe im inklusiven Unterricht lernförderliche Erwartungen verbunden (vgl. Wocken 1998, 2013; Boban & Hinz 2007; Büttner et al. 2012, 2015; Avci-Werning & Lanphen 2013; Werning & Arndt 2015). Kooperatives Lernen unterscheidet sich dabei von dem gegenseitigen Helfen, der Gruppenarbeit und auch dem Konzept einer deskriptiven Schülerkooperation vor allem in dem Grad der Strukturiertheit der Interaktion.

Das Kooperative Lernen ist explizit für Gruppen konzipiert und gekennzeichnet durch die fünf Basiselemente der positiven Interdependenz, individuellen Verantwortlichkeit, unterstützenden Interaktionen, kooperativen Fähigkeiten und der Reflexion der Gruppenprozesse (vgl. Johnson & Johnson 2003). Diese Merkmale finden sich in methodischen Arrangements wie dem Gruppenpuzzle oder der Skriptkooperation (vgl. u.a. Green & Green 2006; Brüning & Saum 2008; Borsch 2010). Das Peer-Tutoring ist im Unterschied zum Kooperativen Lernen für Dyaden konzipiert, sowie in der Rollenverteilung und dem -wechsel (einerseits als feste Tutors – Tutees bzw. für reziproke Rollenwechsel) sowie den präzisen Aufgabenbeschreibungen stärker strukturiert (vgl. Büttner et al. 2012).

Empirische Belege für die Lerneffektivität von Methoden des Kooperativen Lernens finden sich vor allem in den Meta-Analysen von Slavin (1995) und Johnson et al. (2000). In diesen Analy-

sen wurde die Wirksamkeit von kooperativen Methoden verglichen und ein signifikant positiver Einfluss des Kooperativen Lernens auf die Lernentwicklung, insbesondere im Vergleich zu dem kompetitiven und individualisierten Lernen festgestellt (vgl. Johnson et al. 2000; hierzu auch Lipowsky 2007; Borsch 2010; Büttner et al. 2012, 2015). In den vorwiegend aus dem angloamerikanischen Raum stammenden Studien zeigt sich, dass beim Kooperativen Lernen vor allem leistungsschwächere Schüler*innen von den leistungsheterogenen Lerngruppen profitieren, während es für leistungsstärkere Schüler*innen nicht so relevant, aber hier auch nicht mit negativen Effekten verbunden ist (vgl. Webb et al. 1998; Johnson et al. 2000; hierzu auch Benkmann 2009; Büttner et al. 2012, 2015).

Nach Büttner et al. (2012) sind die positiven Effekte im inklusiven Unterricht vor allem auf der sozialen Ebene zu erwarten (vgl. auch Benkmann 2009, S. 153). Bisher geht es in den Studien vor allem um eine Verbesserung der Lernleistungen, wobei nicht in den Blick genommen wird, dass konfliktvolle Beziehungen zum Scheitern kooperativer Prozesse führen und damit auch keine Leistungszuwächse gezeigt werden können (ebd.). Dass das insbesondere in heterogenen Lerngruppen bedeutsam ist und Ressourcen blockieren kann, macht Benkmann (2009) an dem Aspekt des „sozialen Ansehens“ deutlich:

Beim kooperativen Lernen in leistungsheterogenen Gruppen müssen Schüler und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf vermehrt Anstrengungen um soziales Ansehen aufbringen. Oft haben sie nur wenige, lose oder konfliktreiche Beziehungen. Sie und die anderen Kinder wissen um die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit (ebd., S. 154).

Auf die Bedeutung des Peer-Status macht auch Christianakis (2010) aufmerksam, wobei in ihren Forschungen zum kooperativen Schreiben der Peer-Status den Leistungsstatus dominiert, d.h. statutshöhere und leistungsschwächere Kinder erhalten in den Interaktionen stärkere Anerkennung, als z.B. statusniedrigere und leistungsstärkere Kinder. In einer weiteren Studie zu den sogenannten „Intergruppenbeziehungen“ wird explizit die soziale Ebene als Potential für einen heterogenitätssensiblen Unterricht heraus gestellt (vgl. Avci-Werning 2004; Avci-Werning & Lanphen 2013, S. 155f.). Avci-Werning (2004) entwickelte und evaluierte die Methode „Koop-Info“ bezogen auf die Fragestellung, wie sich Konflikte zwischen ethnischen Gruppen durch Kooperation, resp. Kontakte zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen, sowie die Wissensvermittlung über die ethnischen Gruppen verändern bzw. verhindern lassen. Die Gelegenheit zum Kontakt mit anderen Menschen kann dabei in kooperativen Lernsituationen unter bestimmten Bedingungen helfen, Vorurteile in Bezug auf die konkreten Vertreter*innen einer Gruppe, aber auch generalisiert auf eine Gesamtgruppe abzubauen (vgl. Avci-Werning 2004, S. 158f.; in Bezug auf die Metaanalysen von Pettigrew und Tropp 2006). Deutlich wird dabei aber auch, dass die dafür erforderlichen Bedingungen in den Schulen nicht unbedingt vorausgesetzt werden können (vgl. Avci-Werning & Lanphen 2013).

Günstig sind etwa ein intensiver, persönlicher Kontakt, die Schaffung eines gleichen Status der Angehörigen unterschiedlicher Gruppen, eine positive Bewertung des Kontaktes durch Autoritäten, die kooperative Verfolgung gemeinsamer Ziele und gemeinsamer Erfolg (ebd., S. 157).

Zudem verweisen Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum (vgl. u.a. Johnson & Johnson 2003) darauf, dass das Kooperative Lernen zur Förderung positiver Beziehungen in heterogenen Lerngruppen beitragen kann, wenn die Methoden nur wenige kompetitive Anteile enthalten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass es in Deutschland „bisher kaum empirische Studien zu kooperativem Lernen in inklusivem Unterricht“ (Büttner et al. 2012, S. 6; vgl. auch Heimlich

2007; Benkmann 2009) gibt. Auch fehlen Studien, die explizit die Interaktionen und Prozesse im Kontext heterogener Lernvoraussetzungen erforschen, wobei hierbei u.a. die Studie von Eckermann (2016) erwähnenswert ist, der Prozesse der sozialen Differenzierung unter Kindern als Peer-Interaktionen beim kooperativen Lernen im Kontext von Differenzkonstruktionen beschreibt.

Forschungsdiesiderate bestehen weiterhin bzgl. der fachlichen Dimensionen, den Prozessen der Wissensgenerierung und -bearbeitung in den Schülerinteraktionen bei heterogenen Lernvoraussetzungen. Zudem ist nach Büttner et al. (2012) zu problematisieren, dass in den Studien die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler*innen empirisch sehr unterschiedlich erfasst und dementsprechend auch unterschiedlich interpretiert werden. Auch sind die Forschungsergebnisse für den inklusiven Unterricht nicht so einheitlich positiv zu interpretieren, wie es z.B. bei Slavin (1995) und Johnson et al. (2000) zu finden ist (vgl. Büttner et al. 2015).

Schülerkooperation

Neben den dargestellten positiven Erwartungen an Schülerinteraktionen in Formen des gegenseitigen Helfens und des Kooperativen Lernens bzw. Peer-Tutorings findet sich eine Perspektive auf Schülerkooperation, die in einem deskriptiven Verständnis „jede Art von aufgabenbezogener Interaktion“ (Naujok 2000, S. 12) fokussiert. Dieser so verstandene Kooperationsbegriff schließt auch Interaktionen ein, in denen persönliche Anteile thematisiert werden (ebd., S. 157f.) bzw. die jenseits didaktischer Inszenierungen im Unterricht statt finden (vgl. Rabenstein & Reh 2007, S. 25).

Insbesondere mit dieser deskriptiven Perspektive werden fachdidaktische Fragestellungen verfolgt, die fachliche Lernprozesse in Schülerinteraktionen nachzeichnen können (z.B. für die Mathematik in der Grundschule: Krummheuer 2007; Nührenböcker 2007; Brandt et al. 2013). Krummheuer (2007) fokussiert mathematischen Lernprozesse und „die in der Interaktion aktuell hervorgebrachten Realisierungen von Kooperation“ (ebd., S. 61). Der Begriff des kooperativen Lernens selbst ist für ihn „überbestimmt“, da Lernen an sich kooperativ bzw. kollektiv sei (ebd., S. 61). So richtet Krummheuer (2007) die Forschungsfragen auf „Ermöglichungsbedingungen für einsichtsvolle mathematische Lernprozesse“ (ebd., S. 61). In dieser deskriptiven Perspektive auf Kooperationen im Mathematikunterricht ist es weniger wichtig, „gute oder gelungene Kooperation oder das Gegenteil davon“ (ebd., S. 61) zu erforschen. Vielmehr ist bedeutsam, „Einsichten und Erkenntnisse in Hinblick auf die Strukturierungsprozesse dieser alltäglichen Unterrichtsabläufe“ (ebd., S. 82) zu gewinnen. Krummheuer (2007) identifiziert in den Situationen der Hilfe verweigerte Hilfestellungen, intensive Kooperationen über „unerwünschte“ Lösungsstrategien als auch verdichtete Interaktionen über mathematische Probleme, wobei in „argumentativ luzider Weise ein Themengebiet“ erarbeitet wird (ebd., S. 81). Der mathematische Unterrichtsalltag lässt sich damit empirisch basiert in fünf Dimensionen beschreiben: der Thematisierung eines mathematischen Inhalts, der Rationalisierungspraxis, der Interaktionsstruktur, der Partizipationsform für tätig-werdende sowie die Partizipationsform für nicht-tätig-werdende Schüler*innen (ebd., S. 82). Diese Erkenntnisse können

eine Modellierung des mathematischen Unterrichtsalltags unter dem Gesichtspunkt der in ihm konstituierten sozialen Bedingungen des fachlichen Lernens erlauben (ebd., S. 82).

Dabei wird mit diesen fünf Dimensionen deutlich, was bspw. eine mathematikdidaktische Forschung, die sich vor allem auf die Thematisierung der mathematischen Inhalte als auch eine allgemein schulpädagogische Forschung, die vorwiegend die Interaktionsstruktur fokussiert,

nicht hervorzubringen vermag. In der Vernachlässigung der weiteren Dimensionen, wie der Partizipationsstrukturen als auch der Rationalisierungsform, ist nach Krummheuer (2007) eine „hinreichende[n] Durchdringung des unterrichtlichen Interaktionsraums theoretisch unterausgestattet“ (ebd., S. 82).

Ebenfalls in dieser deskriptiven Perspektive auf Schülerkooperation identifiziert Naujok (2000) im Rahmen des Wochenplanunterrichts die Kooperationstypen des Helfens, des Kollaborierens und des Nebeneinanderher-Arbeitens. Das Helfen ist gekennzeichnet durch eine typische aufgabenbezogene asymmetrische Beziehungsstruktur sowie unterschiedliche Positionen der Interaktanten, basierend auf einem „aufgabenbezogenen Kompetenzvorsprung“ (Naujok 2000, S. 177). Empirisch zeigt sich dabei, dass das Helfen als Kooperationstyp durchaus auch lernhinderlich sein kann (vgl. Naujok 2002; hierzu auch Bennewitz & Breidenstein 2004). Das Kollaborieren zeichnet sich aus durch ein „intensives Interagieren, bei dem die Beteiligten mit symmetrischen aufgabenbezogenen Kompetenzen übereinstimmend die Bearbeitung derselben Aufgabe fokussieren“ (Naujok 2000, S. 181). Die weiteren Beschreibungen von Schülerkooperation erfolgen entlang der Dimensionen Themenfokussierung, Explizität des Kooperierens, Dauer und Intensität der Kooperation sowie der aufgabenbezogenen Beziehungsstruktur (vgl. Naujok 2002, S. 66). Diese aufgabenbezogene Beziehungsstruktur differenziert Naujok (2002) in die symmetrische und die asymmetrische Kooperation, womit sie eine für den Diskurs um das Lernen in jahrgangübergreifenden bzw. heterogenen Lerngruppen relevante Differenz anbietet:

Mit dem theoretischen Begriff der symmetrischen Kooperation lässt sich beschreiben und erklären, dass die Beteiligten in Bezug auf die zu bearbeitende Aufgabe ähnliche Voraussetzungen haben und dass die Aufgabebearbeitung gemeinsam angegangen wird. In asymmetrischer Kooperation dagegen sind die Voraussetzungen in irgendeiner Weise unausgewogen, so dass einer dem anderen in dieser Hinsicht überlegen ist. In dieser Art der Kooperation lässt der Überlegene den anderen an seiner Kompetenz teilhaben (Naujok 2000, S. 161).

Trotz dieser empirisch basierten Aufmerksamkeit auf (A-)Symmetrien in den Interaktionen, ist auch für die Forschungen zur Schülerkooperation zu konstatieren, dass ungeklärt bleibt, wie die Schüler*innen mit der fachbezogenen Heterogenität in den Interaktionen umgehen (siehe auch Kap. 3.1). Panagiotopoulou (2008, S. 144) verweist z.B. im Kontext der Jahrgangsmischung auf die weiterhin offene Frage, wie ältere mit jüngeren Schulkindern in Bezug auf die fachliche Heterogenität umgehen.

Krummheuer (2007) macht dabei auf die Eigendynamik der Peer-Aushandlung aufmerksam, die sich in Schülerkooperationen entfalten kann und durchaus ein „kontrafunktionales wenn nicht sogar destruktives Potential entwickeln“ (ebd., S. 83; vgl. hierzu auch Eckermann & Heinzl 2013) kann. In diesem Kontext verweist Krummheuer (2007) darauf, dass Gruppenarbeitsphasen aufgrund dieser Eigendynamiken nicht methodisierbar sind und dass damit zugleich die Hoffnung, Lernerfolge über Aufgabentypen oder Vorgaben von Gruppenstrukturen zu optimieren – wie es z.B. für das Kooperative Lernen gilt – als ‚illusorisch‘ zu bezeichnen ist (vgl. Krummheuer 2007, S. 83).

3.2 Erklären

Wenn mit dem Konzept der Jahrgangsmischung die programmatische Erwartung einer lernförderlichen Wirkung von Schülerinteraktionen im Kontext heterogener Lernvoraussetzungen verbunden ist, wird darin eine Annahme des Lernens als sozial konstituierter Prozess deutlich.

Lernen in Interaktionen lässt sich dabei als eine sprachliche Handlung in Bezug auf die Wissensvermittlung beschreiben (vgl. Naujok 2000; Krummheuer 2007; Nührenbörger 2007; Spreckels 2009; Wagener 2014), findet aber auch in Formen des ‚Zeigens‘ und ‚Tuns‘ „als übergeordnete Kategorien von Lernsituationen“ (Wiesemann 2000, S. 185) ihren Ausdruck.

Indem die schulerfahrenen Kinder ihr Wissen weitergeben und reflektieren, können sie es vervollständigen und sich der Beziehungen zwischen erworbenem und neuem Wissen ebenso wie bestehender Grenzen oder Unklarheiten bewusster werden (Hanke 2007, S. 311).

Theoretisch anschlussfähig sind Lerntheorien, die soziale Interaktionen als bedeutsamen Ort für das Lernen betrachten (vgl. u.a. Piaget 1983; Vygotskij 1988; Lave & Wenger 1991; Althans & Göhlich 2004). In einer interaktionistischen Perspektive wird die Gelegenheit zu Schülerinteraktionen als „kommunikativen Akt, in dem sich die Teilnehmenden gegenseitig vermitteln, als was sie die wahrgenommenen Handlungen deuten“ (vgl. Boer de 2007, S. 47), verstanden. Dabei kann gerade das Versprachlichen komplexer Zusammenhänge – hier die Kommunikation über unterrichtliche Fragen – einen wesentlichen Aspekt von Erkenntnisprozessen darstellen (vgl. Nührenbörger 2007; Wagener 2014). Krummheuer (2007) betont in diesem Zusammenhang „die soziale Konstitution menschlichen Lernens“ (ebd., S. 63) und versteht bspw. ein mathematisches Lernen in der Grundschule zugleich als einen sozialen Prozess,

der in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern konstituiert wird, d.h. aus diesen Interaktionen hervorgeht. Prozesse des Mathematiklernens fußen dabei durch interaktives Aushandeln auf der Koordination der mentalen Aktivitäten von mindestens zwei Individuen und sind deshalb nur als kollektive Prozesse denkbar (ebd., S. 62).

Für das wissensbezogene sprachliche Handeln stellt das Erklären – aus einer linguistischen Perspektive – die „zentrale Illokution“ (Grasser & Redder 2011, S. 57) dar. Erklären findet sich als Kooperationshandlung vor allem in den Konzepten der Schülerkooperation und des kooperativen Lernens (vgl. Kronenberger & Souvignier 2005; Naujok 2000, 2002; Slavin 1993; Wagener 2014; Webb 1989, 2013). Studien zeigen, dass Erklären in Schülerinteraktionen kaum didaktisch beeinflussbar ist, wenig vorkommt und wenig den didaktischen Erwartungen entspricht (vgl. Kiel 1999; Kronenberger & Souvignier 2005). So sind Schülererklärungen eher im Modus des Konkreten zu verorten (Erath & Prediger 2014) oder weisen in den Diskussion eher ‚schlichte Lösungsangaben ohne Erklärungen‘ (Kronenberger & Souvignier 2005) auf. Auch in der linguistischen Forschung bestätigt sich eine eher defizitäre Forschungssituation (vgl. Spreckels 2009), was sich u.a. in der Schwierigkeit der Bestimmung des Erklärens, resp. in der Abgrenzung zu anderen Sprachhandlungen (vgl. Ehlich 2007), zeigt.

Für die Erforschung des Erklärens erscheint es aus einer interaktionsanalytischen und deskriptiven Perspektive

fruchtbarer, heuristisch zunächst einen flexibleren Begriff von ‚Erklären‘ zugrunde zu legen, der nicht top down festlegt, was unter dem Verfahren und seinem Ergebnis, der Erklärung, zu verstehen ist, sondern der es ermöglicht zu untersuchen, was von den Beteiligten selbst als Erklärung behandelt wird (Stukenbrock 2009, S. 160).

Diese Perspektive wird ebenso von Naujok (2000) und Krummheuer (2007) für die Schülerkooperation eingenommen (siehe Kap. 3.1). Naujok (2000) grenzt dabei das Erklären als Handlungsbegriff der Schülerkooperation im Wochenplanunterricht von anderen Handlungstypen ab. Beim Erklären verfügt

eine der beteiligten Personen über einen für das Aufgabenlösen relevanten Wissensvorsprung, den sie einer anderen vermittelt, ohne die Lösung direkt zu nennen. Das Erklären ist eine asymmetrische Handlung und zielt eher auf das *Wie* des Lösungsprozesses als auf das *Was* der Lösung (Naujok 2000, S. 165; vgl. hierzu auch Wagener 2014).

Für Naujok (2002, S. 68) besitzt dabei das gegenseitige Erklären in dem Kooperationstyp des Kollaborierens – das gemeinsame symmetrische Arbeiten an einer Aufgabe – das größte Potenzial an Lernförderlichkeit. Bei Wagener (2014), die ebenfalls Interaktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen fokussiert, zeigt die

Analyse der Hilfestellungen [...], dass die beobachteten Kinder in der Lage waren, sich über das Vorsagen, Zeigen und Bestätigen hinaus auch Ratschläge und Tipps zu geben, sowie Sachverhalte zu erklären (Wagener 2014, S. 180).

Das Erklären wird dabei, im Vergleich zu den anderen Handlungen, eher weniger häufig beobachtet (ebd., S. 180).

In Bezug auf die Lernförderlichkeit des Erklärens findet sich im Kontext kooperativer Lernprozesse der Verweis auf die theoretische Perspektive der kognitiven Elaboration (vor allem in Bezug auf Slavin 1993; vgl. auch Webb 1989, 2013; Kronenberger & Souvignier 2005; Borsch 2010; Wagener 2014). Mit der kognitiven Elaboration verbunden ist ein Umstrukturieren von Wissen und das Integrieren von neuen Wissens-elementen, was vor allem in dem wechselseitigen Erklären gelingt (vgl. Webb 1989; Kronenberger & Souvignier 2005). Die Argumentation für das Erklären in Schülerinteraktionen zeigt sich nach Webb (2013, S. 21) darin, dass sich Kinder – im Unterschied zu Erwachsenen – in der Sprache und in dem Denken ähnlicher sind. In diesem Verständnis ist die Beziehung zwischen Erklärungen und Lernfortschritten in Gruppenarbeiten empirisch gut belegt, das gilt insbesondere für komplexere Erklärungen (vgl. Webb 1989; 2013).

Moreover, giving complex explanations (e.g., reasons elaborated with further evidence) has been shown to be more strongly related with learning outcomes than giving less complex explanations (Webb 2013, S. 21).

Für den deutschsprachigen Raum bestätigt sich das empirisch nicht gleichermaßen. So beziehen sich Kronenberger und Souvignier (2005) zwar ebenso auf die positiven Effekte des Kooperativen Lernens, konstatieren jedoch, dass die Prozesse, die während des gemeinsamen Lernens stattfinden, nicht hinreichend geklärt sind. In ihrer Studie analysieren sie das Frage- und Erklärverhalten von 9-jährigen Kindern beim Kooperativen Lernen. Die Ergebnisse bzgl. der elaborierten Erklärungen fallen dabei eher nüchtern aus. Es gibt in dieser Studie – auch nach einem zusätzlichen Fragetraining – keinen nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Frage-, Erklärungsniveau und Lernleistungen (ebd., S. 98). Auch ist „das Diskussionsniveau in vielen Gruppen durch schlichte Lösungsangaben ohne Erklärungen gekennzeichnet“ (ebd., S. 98). Trotz dessen finden sich in 57% der Gruppen Elaborationen im Sinne gegenseitigen Erklärens (ebd.). Nur sehr wenige Gruppen agieren jedoch auf einem hohen Niveau mit vollständigen Erklärungen, was aus entwicklungspsychologischer Perspektive – insbesondere mit Blick auf die metakognitiven Kompetenzen – auch durch das Grundschulalter bedingt sein kann (ebd., S. 99). Nach Kronenberger und Souvignier (2005) bestätigt sich das niedrige Elaborationsniveau von Fragen und Erklärungen auch in weiteren Studien.

Im Unterricht sind Forschungen zum Erklären zumeist fokussiert auf lehrerseitige Erklärungen bzw. schülerseitiges Erklären in einem lehrerzentrierten Unterricht. In diesem Sinne lassen sich z.B. Untersuchungen zu Schülererklärungen deutscher Redewendungen (vgl. Neumeister 2009),

zum Erklären im Fremdsprachen- (vgl. Appel 2009) und Biologieunterricht (vgl. Harren 2009) sowie dem Lernen mathematischer Begriffe und Verfahren (vgl. Wittmann 2009) nennen. In diesem Kontext ist bedeutsam, ob es „eine Lernaufgabe überhaupt zulässt, dass Kinder sich gegenseitig helfen, indem sie sich beispielsweise Sachverhalte erklären“ (Wagener 2014, S. 116). Nach Kiel (1999) fehlt es Studien zum Erklären oft an einer empirischen Grundlage. Zudem gehen diese Studien im deutschsprachigen Raum häufig von wissenschaftstheoretischen, wissenschaftsdisziplinären oder logischen Idealmodellen aus, die dann im Ergebnis

konstatieren, daß Unterricht oder Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung gegenüber diesen Vorstellungen und Modellen in vielen Fällen Defizite aufweisen (Kiel 1999, S. 16).

Erklären wird dabei „unter verschiedenen ‚Etiketten‘ diskutiert“ (ebd., S. 17), z.B. beim Sprechen über Kausalitäten und Kausalzusammenhänge oder beim Urteilen oder Darstellen (ebd.). Erath und Prediger (2014) untersuchen bspw. in der Videostudie INTERPASS den Mathematik- und Deutschunterricht eines 5. Jahrgangs im Hinblick auf mikrostrukturell etablierte Erklärpraktiken. Einer der Grundannahmen der Studie basiert darauf, dass Erklären in den Interaktionen selber gelernt wird (ebd.). Erklären findet sich in dieser Perspektive „als das systematische und strukturierte Bilden und Verknüpfen von Wissen, des Explanandums (das was erklärt wird) mit dem Explanans (das womit erklärt wird)“ (ebd., S. 345). Um die fachlichen Aspekte von Erklärpraktiken zu fassen, werden Explanandum und Explanans in einer Matrix weiter ausdifferenziert. Diese Matrix wird datengeleitet so modifiziert, dass

alle in der unterrichtlichen Interaktion geforderten oder gegebenen Erklärungen mit Hilfe der epistemischen Felder charakterisiert werden können (ebd., S. 346).

In einer Fallanalyse zeigen sie auf, dass Lehrkräfte vor allem Verallgemeinerungen und konzeptuelle Anteile übernehmen, während Schüler*innen vorwiegend im Konkreten verbleiben (ebd., S. 347).

In der gesprächsanalytischen empirischen Videostudie von Morek (2012) werden Unterrichtsgespräche zweier erster Grundschulklassen bezogen auf die Erkläraktivitäten im Unterricht untersucht und mit den empirisch interpretierten Erklärungen in Familien kontrastiert. Im Unterricht werden sowohl lehrerzentrierte Unterrichtsgespräche als auch schülerseitiges Erklären fokussiert. Letzteres findet sich vor allem als ein „Beisteuern eigener Redebeiträge“ (ebd., S. 254) zu den lehrergelenkten Unterrichtsgesprächen. Interessant sind die Erkenntnisse über Erklärungen in Unterrichtsgesprächen dahingehend, dass sie die für die Schülerinteraktionen typischen Kontexte – hier im Sinne von Erfahrungsräumen mit Erklärungen im Unterricht und des Unterrichts – bilden (vgl. Morek 2012).

In der Studie von Kiel (1999) war es das Ziel „Erklären als ein genuin didaktisches Phänomen zu charakterisieren und theoretisch zu begründen“ (ebd., S. 19f., H.i.O.). In seinen Analysen differenziert Kiel zwischen den Theoretiker- und den Praktikerdidaktiken. In den Theoretikerdidaktiken wird Erklären im Unterricht als ein Übertragen, Entwickeln sowie Aushandeln von vor allem deklarativen Wissen beschrieben (ebd., S. 400). Dieser Kategorisierung unterliegen drei allgemeine Prinzipien; beim Übertragen von Wissen werden die Kinder als Objekte und die Lehrkraft als Subjekt bzw. als Übertragende angesehen, dagegen sind beim Entwickeln und Aushandeln von Wissen die Kinder die Subjekte (ebd.). Des Weiteren spielt beim Aushandeln von Wissen

die subjektive Bedeutsamkeit des Erklärensproblems und die im Gespräch (zwischen möglichst gleichberechtigten Partnern) etablierte intersubjektive Geltung der gefundenen Erklärung gegenüber den anderen Kategorien die herausragende Rolle (ebd., S. 401).

In den Praktikerdidaktiken zeigt sich vorrangig das „Übertragen von Wissen“ (ebd., S. 407f.). Damit konstatiert er eine „Theorie die nicht zur Praxis wird“ (Kiel 1999, S. 400). Neben psychologischen Gründen für die Widersprüche zwischen Theorie und Praxis (ebd., S. 408), führt Kiel kulturelle Gründe, wie das Verständnis der Lehrerrolle als „Übertrager“ und die „Bürokratiekultur“ der Schule, an (ebd., S. 412f.). Für Schüler*innen bedeutet das die Erfahrung von Erklärungen in einem asymmetrischen Verhältnis des „Übertragens von Wissen“ (ebd., S. 412).

Erklären aus einer linguistischen Perspektive findet sich vor allem als Oberbegriff für Formen des Sprechens und als konkrete Form von Funktions- und Ablaufklärungen (vgl. Kotthoff 2009, S. 52). Erklären im Unterricht lässt sich in dieser Perspektive verstehen „als interaktiven Aushandlungsprozess, dessen Gelingen in der Wissensübermittlung liegt“ (Spreckels 2009, S. 3). Ob und wie genau sich das Erklären dabei von anderen Sprachhandlungen abgrenzen lässt, ist dabei noch nicht hinreichend geklärt (vgl. Ehlich 2007). So sind Studien zum Erklären im Vergleich zu Studien zum Erzählen und Erzählerwerb (vgl. u.a. Ehlich 1984, 1989, 2007; Wagner & Ehlich 1989; Hausendorf & Quasthoff 1996; Spreckels 2009; Quasthoff et al. 2011; Becker 2011) eher unterrepräsentiert. Einige wenige Studien zum Erklären bzw. zum Erklärerwerb von Kindern finden sich im Kontext von Spielerklärungen (vgl. u.a. Klann-Delius 1987).

Obwohl Erklären in vielen gesellschaftlichen Sphären eine Schlüsselkompetenz darstellt, sind die Strukturen von Erklärprozessen (nicht nur) aus sprachwissenschaftlicher Perspektive bislang unzureichend erforscht worden (Spreckels 2009, S. 1).

In einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive sind für ein Verständnis des Erklärens bzw. der sprachlichen Form der Wissensvermittlung die Arbeiten von Prange (2012) zur Zeigestruktur aufschlussreich. Zeigen wird in diesem Sinn sichtbar in Situationen, in denen etwas „vorge-macht“, „erklärt“ oder „eingübt“ wird (ebd., S. 66). Dies erfolgt „entweder direkt oder indem wir dazu Darstellungen benutzen; das heißt: entweder ostensiv oder repräsentativ“ (ebd., S. 66). In den Zeigegebärden findet sich ein „Doppelbezug auf das, worauf gezeigt wird und was der Zeigende damit meint“ (ebd., S. 68). So ist in ihr

eine doppelte Bewegung enthalten [...], die Bewegung in Richtung auf Sachverhalte und die Rückwendung auf das Subjekt des Zeigens, das der Gebärde einen Sinn einlegt, den andere erraten, erkennen und vollziehen können (ebd., S. 68).

Die erzieherische Bedeutung gewinnt das Zeigen dabei in Bezug auf das Lernen (ebd., S. 67) und „dadurch, dass den Adressaten des Zeigens ein Können, ein Wissen oder eine Haltung an-gesonnen oder ermöglicht wird“ (ebd., S. 69). In diesem den Anderen etwas zeigen, bringen wir „uns selbst zur Erscheinung“ (ebd., S. 78).

Wir zeigen uns, indem wir einem anderen etwas zeigen, und zwar so, dass der es selber wieder zeigen kann (ebd., S. 78f.; vgl. auch Idel & Rabenstein 2013).

In einer wissenssoziologischen Perspektive wiederum lässt sich Erklären zum einen auf der kommunikativen bzw. theoretischen Ebene verorten, was vor allem anschlussfähig an die linguistische Perspektive auf das Erklären ist (vgl. hierzu u.a. Kiel 1999; Spreckels 2009). Auf der konjunktiven bzw. atheoretischen Ebene zeigt sich das implizite Wissen der Erklärungen zum anderen in den Veranschaulichungspraktiken, die sowohl als Handlungen als auch sprachlich kodiert sein können (vgl. Bohnsack 2014). Damit sind sie auch anschlussfähig an die Zeige-

operationen in dem Entwurf von Prange (2012). Erklären verstanden als „Verbegrifflichung“ (Mannheim 1980, S. 207) bzw. als Verständigung über eine „allgemeine Bedeutung eines Begriffs“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 289) ist dabei dem Verstehen und Erkennen nachgängig. Das Verstehen bezieht sich auf Handlungen und soziale Zusammenhänge, die das eigene bzw. kollektive implizite Wissen in einem Zeigen veranschaulichen können, ohne dass es theoretisierbar bzw. auf der kommunikativen Ebene explizierbar wird. Damit kann Erklären sich auch als Veranschaulichungspraktik in einem Zeigen darstellen und ist dann eingebunden in die Handlungspraxis, in ein Verstehen auf der konjunktiven Ebene.

3.3 Erkenntnisinteresse

Auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung ist – wie gezeigt – mit dem jahrgangsübergreifenden Lernen die Vorstellung der förderlichen Wirkung von Schülerinteraktionen verbunden. Letzteres konkretisiert sich u.a. als Tätigkeit des Erklärens in den Konzepten des gegenseitigen Helfens, des kooperativen Lernens und der Schülerkooperation. Wie in dem Forschungsstand zur Jahrgangsmischung beschrieben, können nicht allein von der Organisationsform der Jahrgangsmischung positive Wirkungen auf das Lernen erwartet werden. Bedeutsamer sind hier die Handlungspraktiken, die Interaktionen und Orientierungen der Akteure in den konkreten Schülerinteraktionen. Die Forschungsdesiderate bezogen auf die Schülerinteraktionen betreffen des Weiteren die Ebene der heterogenen Lernvoraussetzungen, d.h. die Aspekte der Hervorbringung und Bearbeitung von Gleichheit und Verschiedenheit in den Interaktionen selbst, dies mit Bezug auf das fachliche Wissen und die soziale Dimension der Interaktionsgestaltung. Ähnlich zeigt sich auch in der Inklusionsforschung (siehe Kap. 2.1.2) die Relevanz der Erforschung der konkreten Handlungsperspektiven der mit Inklusion und Exklusion assoziierten Akteur*innen. So ist nicht allein die „physische Anwesenheit“ (Sturm 2012, o.S.) von Schüler*innen an den Regelschulen ausschlaggebend für die Umsetzung der menschenrechtlichen Inklusionsforderung. Von Relevanz ist vielmehr die Frage, in welcher Art und Weise sich Teilhabe, Partizipation, Behinderungen und Diskriminierungen in den inklusiven oder exklusiven Unterrichtsettings zeigen.

An Stelle des Begriffs der Schülerkooperation (vgl. Krummheuer 2007) findet in dieser Studie der Begriff der aufgabenbezogenen Schülerinteraktion Anwendung. Mit diesem Begriff soll eine deskriptive Perspektive verfolgt werden, einerseits da der Kooperationsbegriff im pädagogischen Kontext in seiner didaktischen Bedeutung bereits etabliert ist (vgl. z.B. die Beschreibungen kooperativer Lernsituationen für den integrativen Unterricht von Wocken 1998) und andererseits um den Kooperationsbegriff genuin empirisch zu bestimmen und z.B. in einem relationalen Verständnis von Nicht-Kooperation abzugrenzen. Anschlussfähig an diese Überlegungen werden Inklusion und Exklusion relational und in einer deskriptiven Perspektive verortet. Damit soll es gelingen, eine empirische Bestimmung von Inklusion und Exklusion – auch unter Reflexion der theoretischen Figur der Heterogenität – für den Inklusionsdiskurs fruchtbar zu machen. Um den Forschungsgegenstand, insbesondere im Hinblick auf die Argumentationsfigur der Heterogenität im Kontext von Inklusion und Exklusion, empirisch sowohl auf der formalen Ebene der Schulorganisation als auch auf der performativen Ebene der Interaktionen zu erfassen, werden die Daten für die Studie an einer inklusiven Grundschule und an einer Förderschule, jeweils mit einer Jahrgangsmischung im Grundschulbereich, erhoben.

Aus diesem dargestellten Verständnis des Forschungsgegenstandes heraus, lassen sich für diese Studie folgende Forschungsfragen bestimmen:

- I. Welche Handlungspraktiken und Orientierungen zeigen sich in den aufgabenbezogenen Interaktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen in Bezug auf
 - a. das Erklären
 - b. die soziale Dimension der Interaktionsgestaltung?
- II. Wie lassen sich die Programmatiken einer inklusionspädagogischen Jahrgangsmischung und der lernförderlichen Erwartungen an die Schülerinteraktionen im Hinblick auf die Inklusionsforderung empirisch basiert reflektieren?

4 Theoretische und methodologische Grundlagen

Der Fokus auf die Handlungspraktiken und Orientierungen in den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen legt eine rekonstruktive Forschungsperspektive nahe (siehe Kap. 4.1). Um die für das Alter der Grundschüler*innen typischen körperlich-räumlichen Bezüge in Form von Gesten als auch des Umgangs mit den Dingen in den Interaktionen angemessen berücksichtigen zu können, ist eine videografierte Datenerhebung notwendig. Hierfür ist die dokumentarische Methode, insbesondere mit dem Wechsel der Analyseinstellung, den methodologischen Begründungszusammenhängen der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Mannheim 1980, siehe auch Kap. 4.2) und einem methodischen Schwerpunkt auf der videobasierten Unterrichtsforschung (vgl. u.a. Asbrand & Martens i.V.; siehe Kap. 4.3) in besonderer Weise geeignet, diesem Forschungsgegenstand empirisch gerecht zu werden.

4.1 Rekonstruktive Erkenntnisgenerierung

Die entscheidenden Fortschritte in der methodischen und methodologischen Entwicklung qualitativer Methoden sind wesentlich den 1960er bis 1970er Jahren zuzuordnen (vgl. Bohnsack 2010b). In dieser Zeit richtete sich die Aufmerksamkeit sozialwissenschaftlicher Empirie zum ersten Mal in systematischer Weise auf die Strukturen und die Eigensinnigkeit der ‚ganz normalen kunstvollen Praktiken des alltäglichen Lebens‘ (Bohnsack 2009). Die Erkenntnisfortschritte liegen in der Einsicht einer notwendigen Rekonstruktion der Alltags-Konstruktionen bzw. der Alltags-Praktiken in ihrer Eigenlogik, was eng mit dem rekonstruktiven Charakter sozialwissenschaftlicher Erkenntnisgenerierung verbunden ist (Bohnsack 2009, S. 11). Hierbei steht die Entfaltung der Lebenswelt bzw. des Relevanzsystems der Akteur*innen im Fokus der Analyse (Bohnsack 2010b). Damit soll zugleich vermieden werden, dass die Forschenden in die Äußerungen und Handlungen der Erforschten Bedeutungen hinein projizieren, die diesen nicht entsprechen (ebd., S. 20f.). Ein in diesem Sinn verstandenes methodisch kontrolliertes Fremdverstehen gelingt dabei erstens durch die Möglichkeit des Entfaltens der Relevanzsysteme der Erforschten, zweitens durch die Rekonstruktion dieser Relevanzsysteme und drittens durch die Vergegenwärtigung der Unterschiede der Relevanzsysteme der Erforschten und der Forscher*innen (vgl. Bohnsack 2010b, S. 20). In dieser Rekonstruktion der eigenen empirischen Verfahrensweise, „der Rekonstruktion der Rekonstruktion“ (ebd., S. 25) wenden Forscher*innen sich in rekonstruktiver Weise nicht nur den Alltagskonstruktionen der Erforschten, sondern auch selbstreflexiv der eigenen Praxis zu (ebd.).

Werden theoretische Aussagen einem Sachverhalt übergeordnet, so strukturieren diese Aussagen die Wahrnehmung und die Beobachtung. Sie verhindern damit die Evidenz der Beobachtung, die mit den vorgegebenen Kategorien nicht kompatibel ist oder es werden passende Beispiele zur Bestätigung der Theorie selektiv ausgewählt (vgl. Bohnsack 2010b, S. 29f.). Beides verhindert eine Falsifikation der Theorie. Dementsprechend findet sich das Prinzip der Abduktion in der Erkenntnisgenerierung, in der Rekonstruktion von Regelsystemen (ebd., S. 198). In der wissenssoziologischen Analyse sind diese Rekonstruktionen im Unterschied zu objektivistischen Zugängen, wie z.B. der Objektiven Hermeneutik, „dicht“ an den Fällen, d.h. an dem Wissen der Erforschten orientiert (ebd., S. 198).

Auf der Grundlage des impliziten Wissens der Erforschten selbst, d.h. auf der Grundlage ihrer Beschreibungen, Erzählungen und Diskurse werden jene verallgemeinerbaren Regeln bzw. Orientierungsmuster rekonstruiert, die den Erforschten zwar wissensmäßig verfügbar sind, die sie aber – je tiefer diese in habitualisierten, routinemäßigen Handlungspraxis verankert sind – umso weniger selbst zu explizieren vermögen (Bohnsack 2010b, S. 198).

Glaser und Strauss (1979; zit. nach Bohnsack 2010b, S. 28) fordern, dass eine Theorie ihrem Gegenstand nur dann angemessen ist, wenn sie aus ihm heraus entwickelt und wenn eine Genesis theoretischer Annahmen methodologisch berücksichtigt wurde. Für diese Rekonstruktion der Forschungspraxis betrachten sie die komparative Analyse oder Vergleichsgruppenbildung als ein Verfahren der Theoriegenerierung (vgl. Bohnsack 2010b, S. 30).

4.2 Praxeologische Wissenssoziologie

Als praxeologisch kann – z.B. in Abgrenzung zu hypothesenprüfenden Methoden – eine Verankerung des Forschungsgegenstandes, als auch der Forschungsmethodik in der sozialen Praxis verstanden werden.

Dabei geht es im Wesentlichen um die umfassende Verankerung von Methoden in der *sozialen Praxis* und um ihre methodologische Begründung auf dem Weg der *Rekonstruktion* dieser *Praxis* (Bohnsack 2010b, S. 187, H.i.O.).

Für die Praxeologische Wissenssoziologie, als auch eine praxeologische Erkenntnisgenerierung, sind die Überlegungen zur „Gegebenheitsweise der Weltanschauung“ (Mannheim 1964, S. 132) grundlegend. Mannheim unterscheidet dabei die drei Sinnebenen des objektiven Sinns, des intendierten Ausdruckssinns und des Dokumentsinns als „Weltanschauungssinn“ (ebd., S. 132). Veranschaulichen lassen sich diese Sinnebenen am Beispiel eines Musikstücks (ebd.): Das Musikstück hat einerseits eine originäre Gestalt, lässt sich aber zugleich in Sinnschichten gliedern, die alle gleichzeitig vorhanden sind. So fügen sich die Töne und Intervalle zu Melodien und Harmonien zusammen. Sie sind der objektive Sinn und ergeben zugleich mit der „Stimmungseladenheit“ (ebd., S. 130) den Ausdruckssinn, auch dokumentiert die Eigenart des Stückes etwas über die „Musikalität“ des Tondichters (ebd., S. 130).

Als weiteres Beispiel beschreibt Mannheim (1964, S. 106) die Situation des Gehens mit einem Freund auf der Straße, wobei der Freund einem anderen Mann Geld gibt. Diese Geste des Freundes ist der Träger des objektiven Sinnes, der in dem vorliegenden Fall als ‚Hilfe‘ bezeichnet werden kann. Stellt man den Mann in einen „sozialen Zusammenhang“, so wird aus ihm ein „Bettler“, der Freund wird ein „Hilfeleistender“ und das Metallstück in seiner Hand wird ein „Almosen“ (ebd.). Das Kulturgebilde bezieht sich hier auf das soziologische Sinngebilde der ‚Hilfe‘. Die individuellen Charakteristika und Bedingungen des Freundes sind in diesem objektiven Sinnaspekt nebensächlich. Vielmehr ist bedeutsam, dass der Freund als ein Gebender betrachtet wird, dessen Rolle auch durch ein anderes Individuum repräsentiert werden könnte (ebd., S. 106).

Das Verständnis jenes Sinnes ‚Hilfe‘ (den wir hier als den *objektiven Sinn* hervorheben) setzt weder die Kenntnis der ‚Innenwelt‘ meines Freundes noch der des Bettlers voraus, sondern nur jenen objektiven sozialen Zusammenhang, durch den und in dem es Bettler und Besitzende gibt. An diesem objektiven Zusammenhang allein orientieren wir uns, sofern wir diese Situation erfassen und das Sinngebilde ‚Hilfe‘ verstehen (ebd., S. 106, H.i.O.).

Einen solchen objektiven Sinn gibt es in jedem Kulturgebilde. Das Typische daran ist, dass das Verständnis dessen nicht abhängig ist von der Kenntnis der am Kulturgebilde beteiligten Individuen, sondern vielmehr

muß man jenes ‚System‘ (hier im nichtlogischen, atheoretischen Sinne genommen), jenen Zusammenhang, jenes Ganze kennen, in dem und durch den die vor uns stehenden Elemente Teile verstehbarer Einheiten werden (ebd., S. 106).

Verbleiben wir bei diesem Beispiel von Karl Mannheim, so lässt sich ein weiterer Sinn identifizieren, der im Gegensatz zum oben beschriebenen objektiven Sinn der ‚Hilfe‘ an das Individuum gebunden ist. Der Freund kann mit der Gabe „Barmherzigkeit, Güte oder Mitleid“ (ebd., S. 107) bekunden wollen. Dieser sogenannte Ausdruckssinn erhält nur aus dem „Innenweltbezug“ seinen „völlig individualisierten Sinn“ (ebd., S. 107).

Und zwar ist uns beim Ausdruckssinn stets die Aufgabe gestellt, ihn als solchen und in derselben Weise zu erfassen, wie er von dem ihn ausdrückenden Subjekt *gemeint*, im bewußtseinsmäßigen Daraufgerichtetsein intendiert war (ebd., S. 107, H.i.O.).

Der Dokumentsinn ist dagegen ein nicht intendierter Sinn. Es ist ‚Etwas‘, was sich für den Betrachter über ‚Etwas‘ dokumentiert. So könnte zum Beispiel die Gabe des Freundes als „Heuchelei“ (ebd., S. 108) aufgefasst werden. Dieser Dokumentsinn bzw. diese dokumentarische Sinnschicht ist nur vom Rezeptiven aus erfassbar (ebd., S. 118). Im Gegensatz zum Ausdruckssinn, der die ganze objektive Sinnschicht braucht, benötigt der Dokumentsinn nicht das ganze Werk. Das Dokumentarische kann auch an „Bruchstücken“ (ebd., S. 118) in Erscheinung treten. Im Unterschied zu den beiden anderen Arten des Verstehens muss die dokumentarische Interpretation „in einem jeden Zeitalter neu gemacht werden“ (ebd., S. 126), da jede Deutung – und auch die Menschen die interpretieren – eng mit dem geistig historischen Standort, von dem aus man sich der Deutung nähert, verbunden sind. So enthält „die Geschichte der dokumentarischen Deutungen der Vergangenheit die Geschichte der deutenden Subjekte“ (ebd., S. 129) oder anders gesagt „Geist kann nur aus Geist verstanden werden“ (ebd., S. 126). Verstehen ist in diesem Sinn nicht so zeitlos, wie bspw. das mathematisch-naturwissenschaftliche Denken, sondern geschichtsphilosophisch beeinflusst (ebd., S. 126).

Aus der Unterscheidung der Sinnebenen hat Mannheim mit der Wissenssoziologie „eine alternative Erkenntnislogik“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 277) bzw. eine „Methodologie des Verstehens“ (Mannheim 1980, S. 205) entwickelt. Grundlegend ist ein Verständnis von Erkenntnis, das Mannheim einerseits als „Kontagion“ (ebd., S. 206ff.) und andererseits als „Konjunktion“ (ebd., S. 211ff.) beschreibt. Kontagion ist dabei „eine Art der existentiellen Bezogenheit, ein spezifisches Einswerden mit dem Objekte“ (ebd., S. 209). Die Kontagion kann gleichermaßen für menschliche Begegnungen gelten, dann aber kommt – vor jeder „Aussprache und Bekundung“ (ebd., S. 211) ein Wissen bzw. „ein Erkennen auf Grund verwandter Ausgangspunkte“ (ebd., S. 211) hinzu. Dafür nutzt Mannheim den Begriff des „konjunktiven Erkennens“ (ebd., S. 211) bzw. der Konjunktion. Diese Perspektive ist für die Dokumentarische Methode insofern grundlegend, als dass sie zwischen einem konjunktiven und einem kommunikativen Wissen, als auch einem ‚Verstehen‘ und ‚Interpretieren‘ unterscheidet.

Nehmen wir an, ich lehre jemanden ein Gewehr zu laden und anzusetzen, oder ich zeige ihm, wie er einen Knoten zu binden hat. Es ist bekannt, wie umständlich, letzten Endes sogar unmöglich es ist, solche ‚technischen Vorschriften‘, ‚Handgriffe‘ auf Begriffe zu bringen. Man müsste lange Seiten füllen, wenn man ohne originäre oder abbildliche Veranschaulichung jemandem mitteilen wollte, wie man ei-

nen Knoten oder eine Verschnürung zu machen hat; demgegenüber kann man den ganzen Vorgang im Nu jemanden mitteilen, sobald man Gelegenheit hat, ihn dem Betreffenden ‚vorzumachen‘ (Mannheim 1980, S. 73).

Das Verstehen des Knotens „geschieht intuitiv, auf der Grundlage eines ‚atheoretischen‘ Wissens“ (Bohnsack 2010, S. 60), dagegen erscheint es schwierig, ihn zu „interpretieren“, d.h. begrifflich-theoretisch zu explizieren (ebd., S. 60). Das Explizieren bzw. Interpretieren des Knotens ist dem Verstehen nachgängig. Das Erkennen beginnt demnach

nicht bei der Verbegrifflichung; diese ist nur eine späte, zumeist analytische Phase einem Zustande gegenüber, wo man das ‚zu Erkennende‘ bereits *hat*. Dieses *Haben* ist also der weitere Begriff des Erkennens, dem gegenüber das begriffliche Fixieren nur etwas Sekundäres ist und keineswegs die Ursprungsstätte der Gegenstandskonstitution (Mannheim 1980, S. 207, H.i.O.).

Dieses so dargestellte konjunktive Verstehen bezieht sich einerseits auf objektbezogene Handlungen und andererseits auf ein Verstehen in sozialen Zusammenhängen, die sich in einer „*gruppenhaften* Handlungspraxis“ (Bohnsack 2010b, S. 63, H.i.O.) zeigen kann. Die konjunktive Erfahrung wird z.B. in dem Leben in einem Dorf (vgl. Bohnsack 2014, S. 60ff.), in Cliques von Hooligans oder Musikgruppen (vgl. Bohnsack 2010b, S. 62ff.) oder in der Familie aktualisiert (vgl. Bohnsack 2009, S. 18).

Dort, wo diejenigen, die zum selben Generationszusammenhang gehören, sich in Gruppen zusammenfinden, ist die Gruppe nicht der soziale Ort der Genese, sondern derjenige der Artikulation und Objektivierung generationsspezifischer bzw. allgemeiner: kollektiver Erlebnisschichtung. Dabei ist jeweils im Einzelfall zu klären, welche kollektiven oder milieuspezifischen Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung durch den Diskurs bzw. die Gruppe repräsentiert werden, aufgrund welcher derartiger Gemeinsamkeiten sie sich konstituiert hat (Bohnsack 2010b, S. 63).

Diese „kollektiven Erlebnisschichtungen“ (Bohnsack 2010b, S. 63) lassen sich auch als ein „konjunktives Erkennen“ bzw. einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Bohnsack 2009, S. 18) fassen. Der konjunktive Erfahrungsraum ist nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) assoziiert mit einer „Kollektivität“, die durch Handlungspraxen, Wissens- und Bedeutungsstrukturen in einem spezifischen Erfahrungsraum bestimmt und zugleich losgelöst von der konkreten Gruppe ist (ebd., S. 289).

Diese Kollektivität wird nicht als eine verstanden, die dem Einzelnen extern ist, die ihn primär zwingt oder einschränkt, sondern als eine, die Interaktion und alltägliche Praxis erst ermöglicht und gemeinsame Handlungsvollzüge in einer genuin soziologischen Perspektive (ohne Umweg über den Subjektbegriff) beschreibbar macht (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 289).

In diese konjunktiven Erfahrungsräume ist ein implizites Wissen eingelagert, das wiederum ein konjunktives Verstehen, eine Verständigung auf dieser impliziten Wissens Ebene ermöglicht. Dieses implizite Wissen ist zugleich „das handlungsleitende, das die Handlungspraxis orientierende Wissen“ (Bohnsack 2009, S. 19). So ist das handlungsleitende Wissen zum Knüpfen des Knotens ein ‚atheoretisches‘ Wissen (vgl. Mannheim 1980, S. 73; hierzu auch Bohnsack 2009, S. 15). Dieses atheoretische handlungsleitende Wissen lässt sich in Anlehnung an Michael Polanyi (1985) als „tacit knowledge“, als stillschweigendes oder implizites Wissen bezeichnen“ (Bohnsack 2009, S. 15). Das inkorporierte Wissen im Sinne Bourdieus wäre in diesem Sinne ebenso atheoretisch (ebd.).

Die konjunktive Bedeutung lässt sich abgrenzen von einer kommunikativen Verständigung, „einer Verständigung auf der Basis kommunikativ-generalisierender Wissensbestände“ (Bohnsack 2009, S. 18). Diese Wissensebene ist verbunden mit dem Interpretieren und meint eine Verständigung „im Medium von Theorien, von theoretischen Wissensbeständen“ (ebd., S. 18). Diese Art und Weise der Interpretation auf der Ebene des kommunikativen Wissens ermöglicht zugleich – und damit anders als das konjunktive Verstehen – eine „Verständigung über die Grenzen unterschiedlicher (konjunktiver) Erfahrungsräume oder Milieus hinweg“ (ebd., S. 18). So ist es möglich, über das Selbe zu sprechen, dabei Unterschiedliches zu meinen und sich dabei trotzdem zu Verständigen.

Mannheim (1980, S. 287) erklärt das an dem Spiel eines Kindes mit einer Puppe. So ist es für einen Erwachsenen durchaus möglich, mit dem Kind über die Puppe zu ‚kommunizieren‘. Diese Möglichkeit des Kommunizierens, was Mannheim „absichtlich“ (ebd., S. 287) nicht Verstehen nennt, ist auf der Ebene des kommunikativen Wissens angesiedelt. Es unterscheidet sich von dem konjunktiven Wissen der jeweiligen Akteure. Die Kommunikation über die ‚Puppe‘ lässt sich somit verstehen,

als allgemeine Bedeutung eines Begriffs, wie er uns z.B. auf der Grundlage rechtlicher Definitionen gegeben ist, und als konjunktive Bedeutung, wie sie etwa mit unserer eigenen Handlungspraxis verbunden ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 289).

So können das Kind und der Erwachsene im Spiel mit der Puppe – abhängig von den jeweiligen Erfahrungsräumen – ‚Verschiedenes‘ meinen. Diese „Verschiedenheit der Erfahrungsperspektive“ (Mannheim 1980, S. 287) ist mit unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen verbunden. In diese Erfahrungsräume ist implizites Wissen eingebunden, das nicht unbedingt explizierbar oder theoretisierbar, sondern in die habitualisierte Handlungspraxis eingelagert ist. Diese implizite Wissensebene bzw. die konjunktiven Erfahrungsräume können durch generationale, milieu- und geschlechtsspezifische Zugehörigkeiten (vgl. Bohnsack 1989; 2009) oder durch verschiedene miteinander verwobene Milieus bedingt sein (vgl. Nohl 2013). So ist der Erfahrungsraum für die Frau oder den Mann mit der Puppe in der Einbindung in einen generationalen Kontext ein anderer als für das Kind in der Sozialisierung als Junge oder Mädchen. Während die Ebene des kommunikativen Wissens durch das „Explizierbare“ und „Theoretisierbare“ des Wissens direkt erfragt werden kann, erschließt sich das konjunktive Wissen dagegen nur

wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben. Es handelt sich um ein Wissen, welches von den Erforschten selbst nicht so ohne weiteres auf den Begriff gebracht, also *begrifflich-theoretisch expliziert* werden kann (Bohnsack 2009, S. 18f., H.i.O.).

Wie mit der dokumentarischen Methode die Analyse der Wissensebenen vollzogen wird, ist Thema des folgenden Kapitels.

4.3 Dokumentarische Methode

Der Begriff der Dokumentarischen Methode wurde in den 1920er Jahren von Karl Mannheim im Rahmen seiner Wissenssoziologie geprägt und als Methode erkenntnistheoretisch begründet (vgl. Mannheim 1964, 1980). Aus dieser wissenssoziologischen Perspektive entwickelte Ralf Bohnsack die Dokumentarische Methode als Forschungsmethode weiter (vgl. Bohnsack 1989, 2009, 2010; Bohnsack et al. 2013). Mittlerweile hat sie in den Sozial- und Erziehungswissenschaften ein breites Anwendungsfeld gefunden (vgl. u.a. Bohnsack et al. 2013, S. 9; Przyborski

& Wohlrab-Sahr 2014). In der qualitativ-empirischen Bildungs- und Sozialforschung etablierte sie sich als ein rekonstruktiver Forschungszugang zuvorderst mit dem Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 280). Während aus Gruppendiskussionen ein kollektiver Habitus rekonstruiert werden kann, erfährt man in ihnen wenig über die alltäglichen Handlungspraktiken und den regelhaften Vollzug dieser (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 278f.). Das liegt vor allem darin begründet, dass die alltäglichen Handlungspraktiken „dem größeren Teil der Beteiligten, nämlich den Interviewten, die in der Regel in der Überzahl sind, bekannt sind“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 278) und von daher weniger thematisiert werden. Zum anderen wird am Beispiel der Praktiken von Hooligans deutlich, dass die in Gruppendiskussionen artikulierten Regeln, z.B. durch die „aktionistische Verstrickung und die unvorhersehbare Dramaturgie [...] mit enthemmenden Substanzen und Ritualen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 278f.), außer Kraft gesetzt werden können. Neben der Möglichkeit der Kombination der Gruppendiskussion mit der teilnehmenden Beobachtung und/oder Videographien, erlauben Beobachtungen wiederum

die Analyse von Gesten und anderer körperbezogener Ausdrucksformen, die sprachlich nicht repräsentiert werden (können). Andererseits bleibt man beim ausschließlichen Beobachten leicht der Ebene der Gruppe verhaftet, und es fällt schwer sich davon wieder zu lösen und die grundlegenden gemeinsamen Orientierungen in den Blick zu nehmen, die der Kommunikation in der Gruppe zugrunde liegen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 279).

In der Schul- und Unterrichtsforschung finden sich zunehmend Forschungsprojekte auf Basis von Gruppendiskussionsdaten und videographierten Erhebungen von Unterrichtssituationen (vgl. u.a. Martens et al. 2015; Martens 2016; Sturm & Wagner-Willi 2016). Methodische Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode werden im Kontext der Videographie insbesondere bzgl. des vor allem zur Gesprächsanalyse in Gruppendiskussionen entwickelten Repertoires der Diskursanalyse (vgl. Przyborski 2004) vollzogen. So ergänzt die Arbeitsgruppe um Iris Nentwig-Gesemann die Interaktionsmodi im Kontext der Frühpädagogik, resp. der Interaktion zwischen Erzieher*innen und Kleinkindern, um Modi, die die asymmetrische Beziehungsstruktur der beteiligten Akteure aufgreifen (vgl. Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 67). Martens und Asbrand (2017) wiederum erweitern das methodische Vokabular der Diskurs- bzw. Interaktionsanalyse um einen für das Unterrichtsgeschehen typischen ‚komplementären‘ Modus der Interaktion, der ebenso Passungsverhältnisse in asymmetrischen Interaktionen, wie es z.B. für Lehrkräfte und Schüler*innen typisch ist, erklärt.

Insbesondere die videografierte Unterrichtsforschung bringt weitere situationspezifische Herausforderungen mit sich. Die in komplexe Unterrichtssituationen eingebetteten Handlungspraktiken bzw. das in die Praktiken eingelagerte Wissen sind forschungsmethodisch andere Daten als das in Gesprächen thematisierte Wissen. Damit ist die Rekonstruktion von Handlungspraktiken in der methodologischen Grundannahme den Arbeiten zu den sozialen Praktiken (vgl. u.a. Reckwitz 2003) näher als z.B. der Konversationsanalyse von Harvey Sacks (1995), die für die Gruppendiskussionen bedeutsam sind. Mit sozialen Praktiken meint Schatzki (1996) dabei ein „nexus of doings and sayings“ (ebd., S. 89). In diesem Sinne setzt

die Partizipation an und das Verständnis von Praktiken als einem sozial geregelten und damit ‚verständlichem‘ (intelligible) Komplex von routinisierten Verhaltensweisen die Annahme von kollektiven, sozial geregelten und verständlichen Mustern des Wissens und Verstehens der Träger der Praktiken voraus (Reckwitz 2000, S. 178).

In der dokumentarischen Methode ist das handlungspraktische Wissen mit Bezug auf Bourdieu (2012) etwas, was sich als „inkorporiertes Erfahrungswissen“ von einem kommunikativ generalisiertem Wissen unterscheiden lässt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 281). So

handelt es sich bei dieser strukturierenden Tätigkeit auch nicht, wie der intellektualistische und antigenetische Idealismus so gern möchte, um ein System universeller Formen und Kategorien, sondern um die *inkorporierten Schemata*, die im Verlauf der kollektiven Geschichte ausgebildet und vom Individuum in seiner je eigenen Geschichte *erworben*, sowohl *in praxi wie für die Praxis* funktionieren (und nicht zu Zwecken reiner Erkenntnis) (Bourdieu 2012, S. 729; H.i.O.).

Unterricht ist zudem ein komplexes Geschehen, das vor allem durch die Simultaneität und Sequenzialität von Interaktionen (vgl. Asbrand & Martens i.V.; aber auch Wagner-Willi 2004) sowie rollenspezifischen asymmetrischen Strukturen und milieuspezifischen Dimensionen geprägt ist. Wagner-Willi und Sturm machen diesbezüglich auf die Schule als organisationales Milieu, in dem gleichzeitig spezifische Unterrichtsmilieus hervor gebracht werden, aufmerksam (vgl. Wagner-Willi & Sturm 2012; Sturm 2016).

Der Umgang mit den formalen Regeln der Schule stellt keine unmittelbaren oder direkten Handlungsanweisungen dar und erfolgt somit nicht über alle Schulen hinweg in gleicher Art und Weise. Vielmehr konkretisieren sich die Regeln in ihrer Bearbeitung – also ihrer Interpretation und ihrem Verständnis – durch die jeweiligen Milieus. So können sich die konkreten Verhaltens- und Leistungserwartungen, die in einer Schule oder im Rahmen von (Fach-)Unterricht explizit und implizit an die Schülerrolle gestellt werden, gegenüber denen einer anderen Schule oder eines anderen (Fach-)Unterrichts unterscheiden (Sturm 2016b, o.S.).

Dokumentarische Studien zeigen des Weiteren, dass Erfahrungsräume geschlechts-, milieu- und generationsspezifisch (vgl. Bohnsack 1989) bzw. durch sich im Prozess befindliche, soziale Erfahrungsräume mehrdimensional strukturiert sein können (vgl. Nohl 2013). Eine Trennung der konjunkturen Erfahrungsräume ist dabei nur analytisch, auch ist zu berücksichtigen, dass die Gruppe als solche in dem Forschungsgespräch nicht der Ort der Genese, sondern der Ort der Artikulation des Erfahrungsraumes ist (ebd.).

Die Erkenntnisgenerierung in der Dokumentarischen Methode wird durch eine komparative Analyse auf Basis eines Tertium Comparationis, der Suche nach Unterschieden in der Gemeinsamkeit, vollzogen.

Eine derartige *fallübergreifende* komparative Analyse, mit der die Abstraktionsfähigkeit von Orientierungsmustern ausgelotet wird, sollte – sofern eine Typenbildung überhaupt angestrebt wird – schon sehr früh im Forschungsprozess erfolgen, weil auf diese Weise das Verallgemeinerungspotenzial von der fallspezifischen Besonderheit abgehoben werden kann (Bohnsack 2013, S. 251; H.i.O.).

Dieses empirisch fundierte „Dritte“ kann anfänglich ein ähnliches Thema und in einem späteren Schritt eine Orientierungsfigur sein (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 303). Im Unterschied z.B. zur Objektiven Hermeneutik ist mit diesem fallvergleichenden Vorgehen nicht das eigene Weltwissen oder ein common-sense die Basis der Analyse. Vielmehr ist die Suche nach Vergleichshorizonten im empirischen Material, in den Fällen selber, die relevante Basis der Erkenntnisgenerierung (vgl. u.a. Bohnsack 2013).

Je mehr empirisch überprüfbare Fallvergleiche in die Analyse einbezogen werden, desto mehr werden die Vergleichshorizonte intersubjektiv überprüfbar, und die an den eigenen Standort gebundenen Vergleichshorizonte werden relativiert (Bohnsack 2010, S. 34).

Trotz des methodischen Bemühens, empirisch valide Vergleichshorizonte mit dem Ziel der Reflexion und Distanzierung zur eigenen Standortgebundenheit zu finden, wird auf einer methodologischen Ebene deutlich, dass dies in Bezug auf das Beobachten weiterhin problematisch bleibt. Mit Luhmann (2002, S. 146; hierzu auch Bohnsack 2010b) lassen sich die Beobachtung der Realität als Beobachtung erster Ordnung von der Beobachtung der Beobachter und die Beobachtung des Vergleichs der Beobachtungsergebnisse unterscheiden. Beim Beobachten selber bleibt ein „blinder Fleck“ der durch den Beobachtenden selbst erzeugt bzw. besetzt wird, also „etwas, was der Beobachter nicht sieht, weil er selbst in das zu Beobachtende eingeschlossen ist“ (Berghaus 2011, S. 30). Somit bleibt in der Beobachtung immer etwas unberücksichtigt (Luhmann 1997, S. 187).

Das Problem des „blinden Flecks“ (Luhmann 1997) bzw. der Standortgebundenheit der Beobachtung und Interpretation (vgl. Bohnsack 2013, S. 252) wird in der dokumentarischen Methode mit Bezug auf Karl Mannheim als Wechsel der AnalyseEinstellung vom immanenten zum dokumentarischen Sinn bearbeitet. Dieser Wechsel der AnalyseEinstellung lässt sich vor allem als Wechsel vom Was zum Wie beschreiben (vgl. Bohnsack 2010b, S. 158).

Es geht um den Wechsel von der Frage, *was* kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene oder Tatsachen *sind*, zur Frage, *wie* diese *hergestellt werden* (Bohnsack 2010b, S. 158. H.i.O.)

So ist es insbesondere Karl Mannheim zu verdanken, mit diesem Wechsel der AnalyseEinstellung „eine methodologische Begründung der Beobachterhaltung in den Sozialwissenschaften vorzulegen“ (Bohnsack 2010b, S. 158).

Eine weitere Form des Bearbeitens der eigenen Standortgebundenheit sind die für ein rekonstruktives Vorgehen typischen Forschungswerkstätten. Nach Bohnsack (2010, S. 190), praktizierten bereits Karl Mannheim und Norbert Elias Forschungswerkstätten, ebenso Anselm Strauss und Ulrich Oevermann. Forschungswerkstätten ermöglichen nicht nur die Methodenaneignung, sondern zugleich durch die „Einbindung in die Forschungspraxis“ die „Aneignung eines modus operandi, eines Habitus“ (Bohnsack 2010, S. 189) des Forschens. Zugleich und insbesondere bei interdisziplinären Forschungsgruppen

kann man über die Bearbeitung von empirischem Material zu einer gemeinsamen Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes kommen. In einem zweiten Schritt können diese Rekonstruktionen und die dabei generierten Theorien eine disziplinspezifische Einordnung erfahren und für Theoriekontexte der jeweiligen Disziplin fruchtbar gemacht werden (Pzyborski & Wohlrab Sahr 2014, S. 36).

Die Erkenntnisgenerierung wird in der Dokumentarischen Methode des Weiteren mit der Praxeologischen Typenbildung auf Basis der komparativen Analysen, des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Nohl 2013, S. 61) vollzogen. Die Typenbildung hat dabei sowohl eine ‚erkenntnisgenerierende‘ als auch eine ‚erkenntniskontrollierende‘ Funktion (Nohl 2013, S. 15). In methodologischer Logik werden einerseits die ‚Prozessstrukturen oder generativen Muster‘ forciert, wobei andererseits das „handlungsleitende Wissen, welches die Handlungspraxis in ihrer milieu- und kulturspezifischen Semantik je unterschiedlich strukturiert“ (Bohnsack 2013, S. 245) interessieren. Die ‚generativen (Sinn-)Muster‘ werden auch als Orientierungsrahmen bzw. als Habitus; die Typenbildung, die auf diese Muster abzielt, als sinngenetische Typenbildung bezeichnet (Bohnsack 2013, S. 248). Mit dieser sinngenetischen Typenbildung wird die „Heterogenität und Pluralität der Orientierungen deutlich, ohne dass diese in ihrer sozialen Funktionalität und Genese rekonstruiert werden“ (Nohl 2013, S. 61).

Die darauf aufbauende soziogenetische Typenbildung forscht

nach dem Erfahrungshintergrund, genauer nach dem spezifischen Erfahrungsraum, innerhalb dessen die Genese einer Orientierung, eines Habitus zu suchen ist“ (ebd., S. 248).

Neben der soziogenetischen Typenbildung ist es möglich, die in der sinngenetischen Typenbildung gewonnenen Orientierungsrahmen nicht nach den sie strukturierenden Erfahrungsräumen zu ergründen, sondern sie als „Alternative oder Ergänzung zur soziogenetischen Perspektive“ (Nohl 2013, S. 43) in eine relationale Typenbildung zu überführen. Im Rahmen der relationalen Typenbildung geht es

um die Relationen typisierter Orientierungen, die sich zunächst in Einzelfällen zeigen, mit fortschreitender Analyse aber auch fallübergreifend identifiziert und auf diese Weise typisiert werden können (Nohl 2013, S. 9).

Die Entwicklung dieser Art der Typenbildung entstand in Forschungsprojekten, in denen zwar mehrere sinngenetische Typen entwickelt wurden, die aber nicht auf „etablierte soziale Lagerungen oder organisatorische Kontexte“ (Nohl 2013, S. 55) zurück zuführen waren. Dementsprechend geht es hier vor allem um soziale Zusammenhänge, die noch im Entstehen sind. Die Relationen sind in einen sozialen Wandel eingebunden, d.h. insbesondere dort sichtbar, wo sich „gesellschaftliche Strukturen verändern und neue Relationen sozialer Orientierungen und Erfahrungen zu Tage treten“ (ebd., S. 60). Diese Prozesshaftigkeit bzw. die „*Kollektivität im status nascendi*“ (ebd., S. 60, H.i.O.) verdeutlicht die Abgrenzung zur soziogenetischen Typenbildung, die „auf gesellschaftlich etablierte Formen und Dimensionen der Kollektivität verweist“ (ebd., S. 60). So können mit der relationalen Typenbildung die Zusammenhänge der unterschiedlichen Dimensionen von „typischen Orientierungen“ (ebd., S. 61) sichtbar werden.

5 Dokumentarische Videointerpretation: Forschungsmethode

In diesem Kapitel wird die Videographie in der Erziehungswissenschaft, resp. Unterrichtsforschung, als spezifische Datenerhebungsmethode beleuchtet. Anschließend folgt die Darstellung der Erhebungssituation und der Dokumentarischen Videointerpretation. Dabei werden die einzelnen methodischen Schritte in Anlehnung an Martens et al. (2015) beschrieben und jeweils anhand eines Beispiels aus dem Interpretationsprozess veranschaulicht.

5.1 Videographie in der Erziehungswissenschaft

Der Übergang von analoger zu digitaler Videotechnik hat die Erzeugung und Bearbeitung von Videodaten zu einem für viele Forscher*innen zugänglichen und beherrschbaren Verfahren gemacht, was für die Wissenschaft von herausragender Bedeutung ist, da mit dem Rückgriff auf audiovisuelle Daten Fragen beantwortet werden können, die ohne sie empirisch ungeklärt blieben (Dinkelaker & Herrle 2009, S. 10). Dies betrifft insbesondere die Erforschung der Handlungspraxis als auch den Umgang mit den Dingen und Räumen.

In der Erziehungswissenschaft haben sich bisher drei unterschiedliche Zugänge herausgebildet (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, S. 9f.): die erziehungswissenschaftliche Filmanalyse (vgl. Bohnsack 2009), die videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung (vgl. u.a. Hugener et al. 2006) und die erziehungswissenschaftliche Videographie (vgl. Asbrand & Martens i.V.). Dabei sind die methodischen Zugangsweisen in der Videografie sehr vielfältig. Das Spektrum reicht von den groß angelegten Studien mit quantitativen Forschungsdesigns, wie z.B. der TIMSS-Videostudie (vgl. Klieme & Bos 2000), „die das Wechselspiel unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse im Kontext von Unterrichtsskripts“ (Seidel 2003, S. 40) erforschen; bis zu methodologischen Reflexionen in ethnographischen Forschungen bzgl. der Kamera als einflussnehmendes „Drittes“ (vgl. Reh 2014) oder ethnomethodologisch vorgehenden Analysen von Mikropraktiken des Meldens im Unterricht (vgl. Hecht 2010).

Die Herausforderungen der Videographie im Forschungsprozess selbst sind ebenso vielfältig wie die methodischen Herangehensweisen. Das betrifft u.a. die Fragen:

Wie Forscher/innen mit der Reichhaltigkeit, der Mehrdimensionalität, der Multiperspektivität und der damit verbundenen Fülle der Daten konkret umgehen sollen? Und wie sie dabei die trotz der Reichhaltigkeit der Daten gegebene Selektivität der aufgezeichneten Handlungsausschnitte und deren Montage in Rechnung stellt? Und ob videobasierte Daten als einzige Materialquelle sinnvoll erscheinen oder durch den Einsatz weiterer Erhebungsinstrumente – z.B. in Form von Triangulation – im Forschungsprozess zu ergänzen sind (Corsten 2010, S. 7)?

Zudem gilt es die Frage der „Perspektive, der Standortabhängigkeit der Aufzeichnung“ (Corsten 2010, S. 17) sowie den Umstand, dass „die Materialfülle als Ganze praktisch nicht methodisch kontrolliert zu bearbeiten ist“ (ebd., S. 17) zu reflektieren.

Im Folgenden wird vor allem die dokumentarische Videointerpretation fokussiert (vgl. Bohnsack et al. 2015; Bohnsack 2009, 2014; Fritzsche & Wagner-Willi 2014; Martens et al. 2015; Martens & Asbrand 2017; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014; Sturm 2016b). Insbesondere werden dabei der Umgang mit der Simultaneität und Sequenzialität sowie die ikonischen Besonderheiten audiovisueller Daten reflektiert.

Für die Videografie ist kennzeichnend, dass die in sozialen Situationen vorzufindende Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität weitgehend erhalten wird (vgl. Wagner-Willi 2004, S. 49). Zugleich ist es diese besondere Qualität des videografischen Materials, „die die Analyse (im Vergleich zu textinterpretativen Verfahren) vor neue Aufgaben stellt“ (Wagner-Willi 2004, S. 53). Diese Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität wird vor allem in den Arbeiten von Nentwig-Gesemann (2006), Wagner-Willi (2005), Bohnsack (2009), Martens et al. (2014) sowie Asbrand und Martens (i.V.) bearbeitet. Bezüglich der ikonischen Besonderheiten audiovisueller Daten ist des Weiteren bedeutsam,

die bildhaften, die ikonischen Produkte alltäglicher Verständigung in ihrer Eigenlogik, ihrer Formstruktur und Alltagsästhetik in analoger Weise wie die Texte einer genauen Rekonstruktion zu unterziehen. Erst wenn dies gelingt, haben wir es – zumindest in Ansätzen – auch in der qualitativen resp. rekonstruktiven Sozialforschung mit dem vielbeschworenen ‚iconic turn‘ zu tun (Bohnsack 2009, S. 12).

Bohnsack (2014) verweist in diesem Kontext auf den „Mainstream der sozialwissenschaftlichen Videoanalyse“ (ebd., S. 175), in dem das Bild lediglich eine Ergänzung der Gesprächsanalyse darstellt. Das Potential der dokumentarischen Videoanalyse liegt dagegen vor allem in dem „Zugang zur Eigenlogik des Bildlichen bzw. Visuellen und der körperlichen Ausdrucksformen“ (ebd., S. 176). Methodisch hat das die Konsequenz, dass das Bild und der Text „weitgehend unabhängig voneinander“ (ebd., S. 279) zu interpretieren sind. Bohnsack (2009) führt in Bezug auf Panofsky aus, dass die „Eigenlogik des Visuellen“ (ebd., S. 134) in den Ebenen der vorikonografischen, ikonografischen und ikonologische Bildinterpretation berücksichtigt werden kann. In diesem Fokus auf das Visuelle lassen sich Videodaten differenzieren in visuelle Daten als „Eigenprodukte der Erforschten“ (Bohnsack 2009, S. 118) und Daten die zu Forschungszwecken, resp. „als Erhebungsinstrument der (sozial-)wissenschaftlichen Forschung“ (Bohnsack 2009, S. 118), produziert werden.

Ist der Film das Eigenprodukt der Erforschten, lassen sich hier die Ebenen der abgebildeten und der abbildenden Bildproduzenten unterscheiden, was wiederum methodische Konsequenzen, z.B. in den Schritten der Planimetrie und szenischen Choreografie, hat. Dagegen interessieren in den Videos, die

zu Forschungszwecken erstellt werden, [...] in der Regel lediglich die Gestaltungsleistungen der *abgebildeten* Bildproduzenten (Bohnsack 2009, S. 118, H.i.O.).

Das findet sich dann auch in den Forschungsschritten der Dokumentarischen Videointerpretation wieder, die die Rekonstruktion der Ebene der abbildenden Bildproduzenten weitgehend vernachlässigt (siehe Kap. 5.3).

5.2 Datenerhebung

Im Rahmen der Studie wurden Schülerinteraktionen in Wochen- bzw. Arbeitsplanzeiten in jahrgangsgemischten Lerngruppen an einer Förderschule zur Sprachheilförderung und einer inklusiven Grundschule videographiert. Der Schwerpunkt der Datenerhebung lag auf den spontan entstandenen aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen, in denen Schüler*innen thematisch an und über Aufgaben in Interaktion treten. Die meisten der Aufgaben sind entweder dem Fach Mathematik oder Deutsch zuzuordnen. Ein Auswahl fachlicher Themen bzw. Gegen-

stände wurde vorab nicht getroffen. Ebenso wurde vorab nicht vorgängig die Jahrgangszugehörigkeit und/oder ein (Nicht-)Anspruch auf sonderpädagogische Förderung forciert.

Im Folgenden werden die videobasierten Daten dieser Studie beschrieben, indem insbesondere auf die Spezifika der Aufnahmesituation eingegangen wird. Anschließend erfolgt eine Darstellung des Sampling, hier wird das Forschungsfeld sowie die Auswahl und Zusammensetzung der Fälle beschrieben.

Videobasierte Daten

Um die spontanen Schülerinteraktionen in dafür nicht eigens arrangierten unterrichtlichen Situationen aufnehmen zu können, wurde vorrangig mit einer Handkamera gearbeitet. Das setzte ein längeres „Einfühlen“ in das schulische Feld, die jeweils spezifische Lerngruppe, ein distanzierteres und doch in den Alltag eingelassenes Beobachten mit der Videokamera voraus. Das Spezifische dieser Aufnahmesituationen ist, dass sie sich dem interaktiven Geschehen z.T. sehr annähern. Dies begründet sich vor allem in dem mikroanalytischen Interesse an den aufgabenbezogenen Sachverhalten und Schülerinteraktionen. Für die weiteren Interpretationen und damit auch für die Aufnahme ist ein „Sichtbarwerden“ der Mimik, Gestik und des Umgangs mit den schulischen Dingen relevant. Schülerinteraktionen, die von den Lehrerinnen als Situationen der Hilfe gerahmt wurden, wie z.B. als Aufforderung im Gespräch oder Wochenplan, wurden anfänglich mit berücksichtigt, dann aber im weiteren Forschungsprozess vernachlässigt. Damit ist der Forschungsgegenstand auf die eigeninitiierten aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen begrenzt.

Die erste Erhebungsphase erstreckte sich über fast zwei Schuljahre. Sie begann 2011 an einer Förderschule mit der Jahrgangsmischung 1–2 und wurde 2012 dort abgeschlossen. Angefangen wurde damit, die Kamera im Unterricht ‚nebenbei‘ laufen zu lassen. Die ersten Aufnahmen wurden zur Erprobung im Unterricht der Forscherin – die damals selbst noch als Lehrerin tätig war – erhoben. Im Prozess stellte sich dann heraus, dass die Kamera eine Führung benötigte. Die Datenmenge und auch das Datenvolumen nehmen ansonsten Ausmaße an, die weder überschau- noch handhabbar sind. Zudem kann eine statische Kamera wenig auf die sich verändernden Bewegungen der Schüler*innen reagieren. So wurden im weiteren Forschungsprozess Schülerinteraktionen gezielt und dynamisch mit einer beweglichen Kamera gesucht. Diese dynamische Suchbewegung brachte unterschiedliche Perspektiven und Kameraeinstellungen mit sich, womit zugleich die Notwendigkeit entstand, die Varianz in den Aufnahmen über Fotogramminterpretationen in den methodischen Schritte der szenischen Choreografie und Perspektivität zu reflektieren. Die zweite Erhebungsphase fand im Sommer 2014 an einer inklusiven Grundschule mit einer Jahrgangsmischung der Klassen 1–4 statt. Dort wurden vor allem Vergleichsfälle für die komparative Analyse gesucht. Zudem gab es bereits Erfahrungen mit den Videoaufnahmen, so dass nicht mehr die gesamte Unterrichtssituation erhoben und auch nicht mehr so viel Zeit für die Erhebung benötigt wurde. Die Erhebung an der inklusiven Grundschule dauerte zwei Wochen.

Anders als noch in der ersten Erhebungsphase waren in der zweiten Erhebungsphase an der inklusiven Grundschule zwei Kamerapersonen mit insgesamt vier Kameras vor Ort. Die Schwierigkeit der Aufnahme von spontan entstandenen Schülerinteraktionen bestand auch hier in der Ungewissheit und Nichtplanbarkeit der Aufnahmesituation. Eine Herausforderung für die Erhebungssituation war es, dass es in der inklusiven Grundschule nicht üblich war, dass Schüler*innen in einem sicht- und hörbaren Modus miteinander interagieren. Somit waren auf-

gabenbezogene Schülerinteraktionen einem ersten Eindruck nach nicht auffindbar. Dies traf dann insbesondere noch einmal stärker für jahrgangsheterogene Konstellationen zu. In den Arbeitsplanzeiten wurden von den Schüler*innen an den Gruppentischen vor allem jahrgangsgleiche Aufgaben bearbeitet, d.h. Interaktionen zwischen jahrgangsverschiedenen Schüler*innen waren hier – anders als in der Förderschule – selten zu beobachten.

Wenn absehbar war, dass sich in den Arbeitsplanzeiten längerfristige Interaktionen während der Aufgabenbearbeitung ergeben, wurde eine statische Kamera neben die Schülergruppe gestellt. In der Zeit war die Forscherin dann mit der Handkamera auf der Suche nach weiteren Interaktionen. Dabei wurde versucht, sich möglichst zurückhaltend in dem Klassenraum zu bewegen und möglichst wenig invasiv aufzutreten. Bedingt durch den Forschungsgegenstand ist das nur eingeschränkt möglich, da die Forscherin mit der Handkamera dicht an die Tischgruppen heran tritt, um so beispielsweise auch das Zeigen auf die Dinge, die Blickrichtungen und Zeigegesten mit zu erfassen. Die Aufnahmen zeigen, dass es nach einer „Eingewöhnungszeit“ wenig bis gar keine Befremdungen gegenüber der Kamera und der Forscherin gab. Das verdeutlichen z.B. Situationen, in denen die Aufnahmesituation anfänglich von den Schüler*innen thematisiert wird. In der dann folgenden insgesamt 25 Minuten andauernden Sequenz entfaltet sich eine Interaktion, in der die Kamera und die Aufnahmesituation weder thematisiert noch in der Handlungspraxis bedeutsam werden.

Aus dem Videomaterial sind ca. 80 Interaktionssituationen entstanden. Zwölf dieser Situationen wurden als Fälle identifiziert und ausführlich interpretiert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das, was der Fall ist, sich empirisch aus der Sequenzanalyse des Interaktionsverlaufes ergibt. Eine Sequenz umfasst dabei mindestens eine Interaktionsbewegung, d.h. von dem Beginn der Interaktion, der Proposition, bis zum Abschluss der Interaktion in Form von Konklusionen oder Synthesen. Für die Auswahl einer Passage ist des Weiteren die „interaktive Dichte“ bzw. „Fokussierung“ (Martens et al. 2015, S. 183; vgl. auch Bohnsack 2009, 2010; Pzyborsky & Wohlrab-Sahr 2014, S. 292f.) relevant.

Sampling

Die Schulen wurden nach dem Merkmal der Jahrgangsmischung und einer heterogenen Zusammensetzung der Schüler*innen ausgewählt. Für die komparative Analyse und den Forschungskontext einer inklusionspädagogischen Jahrgangsmischung ist zudem der Vergleich von inklusiven und exklusiven Schulformen relevant. Mit der komparativen Analyse soll geprüft werden, ob die Typen der aufgabenbezogenen Interaktionen von der inklusiven vs. exklusiven Beschulung beeinflusst sind.

An beiden Schulen wurde mit der Erhebung ca. zwei Jahre nach der Implementierung der Jahrgangsmischung begonnen. In den Schulen findet sich ein vergleichbarer und mehrheitlicher Anteil an Schüler*innen mit einer einwanderungsbedingten Mehrsprachigkeit. An der Förderschule gibt es im Unterschied zu der inklusiven Grundschule deutlich kleinere Lerngruppen mit ca. 14 Schüler*innen. In der inklusiven Grundschule finden sich ca. 25 Schüler*innen, wobei 3 Schüler*innen einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung haben. In der Praxis werden hier die zwei Lerngruppen als eine bezeichnet, d.h. 6 von 50 Schüler*innen haben einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. An der Förderschule haben alle Schüler*innen einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Bereich Sprache. Aus Gründen der Anonymisierung werden Hinweise auf lokale Besonderheiten der Erhebungskontexte vermieden. Die Namen der Schüler*innen sind anonymisiert, die Gesichter auf den Fotogrammen unkenntlich gemacht.

Förderschule zur Sprachheilförderung

An der Förderschule ist die Schuleingangsphase jahrgangsübergreifend organisiert. Zum Zeitpunkt der Erhebung gibt es acht jahrgangsgemischte Klassen 1–2 mit jeweils acht Klassenlehrerinnen. Die Jahrgänge 3 und 4 werden in Jahrgangsklassen unterrichtet, die Vorklassen bestehen weiterhin. Das bedeutet auch, dass die Lehrerinnen dort in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen nicht im Team mit Sozialpädagog*innen, sondern alleine unterrichten. Die Lehrerinnen der erforschten Lerngruppen tauschen sich nach Selbstaussage intensiv aus, erstellen gemeinsam Materialien und beraten sich in Teamsitzungen.

Es werden hier zwei benachbarte jahrgangsgemischte Lerngruppen 1–2 erforscht. In den Lerngruppen sind jeweils 14 Schüler*innen. Einige Schüler*innen haben bereits die Vorklasse der Förderschule besucht, fast alle wurden in die Förderschule eingeschult. In den Lerngruppen der Förderschule wird das „Helfen-Können“ und „Helfen-Müssen“ thematisiert. Es ist eine von den Lehrerinnen als erwünscht dargestellte Handlung, was sich auch in der Regel „Erst zwei Kinder fragen, dann die Lehrerin“ zeigt. Schülerinteraktionen finden insbesondere während der Wochenplanzeit sehr häufig statt. Es werden in den Analysen nur Interaktionen in den Wochenplanzeiten berücksichtigt. Die Wochenpläne der Schüler*innen unterscheiden sich z.B. bezüglich der Aufgaben, der zu benutzenden Materialien und/oder der Auswahl von Lernprogrammen am Computer. Die jeweiligen Mappen zu den Fächern sind individuell unterschiedlich zusammengestellt.

Inklusive Grundschule

In der inklusiven Grundschule werden vier Jahrgänge jahrgangsgemischt in einer Lerngruppe unterrichtet. Anders als an der Förderschule hat sich an der inklusiven Grundschule fast das gesamte Kollegium für die Jahrgangsmischung 1–4 entschieden. Eine Lerngruppe setzt sich aus zwei Klassen zusammen (insgesamt ca. 50 Schüler*innen) und wird von einem Team von vier Pädagoginnen unterrichtet. Die Lerngruppen verfügen über je zwei Gruppen- und einen Differenzierungsraum. Zur vorschulischen Sprachförderung werden in Kooperation mit den umliegenden Kindertagesstätten Vorlaufkurse angeboten. Es gibt keine Vorklassen.

Eine der Förderschule ähnliche Erhebungssituation stellt die sogenannte Lernzeit dar, in der ähnlich den Wochenplänen mit Arbeitskarteien gearbeitet wurde. Die Arbeitskarteien sind nach den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik sowie Lernstufen differenziert. In den Arbeitszeiten entscheiden sich Schüler*innen, ob sie an der Mathematik- oder Deutsch-Kartei arbeiten. Dementsprechend wählen sie auch die Gruppenräume aus, die in der Arbeitszeit entweder als Deutsch- oder Matheraum mit den jeweils dazugehörigen Materialien und zuständigen Fachlehrerinnen fungieren. Die Arbeitskarteien beinhalten nach Jahrgängen geordnete Aufgaben zu den Fächern Deutsch und Mathematik, meist mit dem Verweis auf zu bearbeitendes Material (wie Logico) oder die Seitenangaben in den Lehrwerken. Ähnlich wie in dem Wochenplan der Förderschule findet sich auch hier die Verwendung von Materialien, wie Karteien, Logicos, Spielen und Arbeitsblättern. Im Unterschied zu der Förderschule gibt es auf den Arbeitskarteien Ziel- und Kompetenzformulierungen. Im Unterricht selber lassen sich oft jahrgangsgruppengleiche Aufgabenbearbeitungen und Gruppenzusammensetzungen finden. So werden z.B. Situationen beobachtet, in denen eine Fachlehrerin kleinere Jahrganggruppen über die weiteren Aufgaben informiert.

Wichtig für ein Verständnis der Schülerinteraktionen ist des Weiteren die Organisation der „Hilfesituationen“. So befindet sich in den Gruppenräumen der inklusiven Grundschule ein sogenannter Hilfeturm, an den die Schüler*innen ihre Namen bei Bedarf anklammern. Wenn sie die Namen angeklammert haben, gehen sie zurück an ihren Platz und warten dort auf die Lehrerinnen. Diese Anfrage der Hilfe richtet sich explizit an die Lehrerinnen. Die Schüler*innen arbeiten in der Arbeitszeit in der Regel leise und fokussiert auf ihre eigenen Aufgaben. An der Förderschule findet sich wie beschrieben die Regel, zuerst zwei weitere Kinder und erst dann die Lehrerin zu fragen. Hier wird die Anfrage der Hilfe explizit zuerst an die Schüler*innen gerichtet.

Die beiden Schulformen werden hier in einem methodischen Verständnis als Erhebungsfeld betrachtet, wobei die Fälle die jeweiligen Interaktionskonstellationen sind. Für die Auswahl der Fälle war zuvorderst das Auffinden von spontanen aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen mit einer interaktiv dichten Fokussierung entscheidend. Im weiteren Forschungsprozess bildete die Suche nach dem jeweiligen tertium comparationis das entscheidende Auswahlkriterium, was sich dann wiederum je spezifisch aus den einzelnen Fällen begründet.

5.3 Dokumentarische Videointerpretation

In diesem Kapitel werden die methodischen Schritte der Dokumentarischen Videointerpretation beschrieben; empirische Beispiele werden zur Veranschaulichung herangezogen. Begonnen wird dabei mit der Darstellung der Transkription der videographierten Daten (siehe Kap. 5.3.1). In dieser wird bereits auf die Rahmung und Einordnung der für diese Studie konstitutiven Fotogramme verwiesen, was dann im weiteren Kapitel zur Fotogrammanalyse vertieft wird (siehe Kap. 5.3.2). Anschließend wird die Interpretation des Interaktionsverlaufes fokussiert, einerseits mit der Darstellung der Formulierenden Interpretation (siehe Kap. 5.3.3) und andererseits mit dem erkenntnisgenerierenden Schritt der Reflektierenden Interpretation (siehe Kap. 5.3.4). In dem abschließenden Kapitel werden die Interaktionsbeschreibungen, so wie sie für diese Studie und Publikation aufbereitet wurden, erläutert (siehe Kap. 5.3.5).

5.3.1 Transkription

In den Publikationen zur dokumentarischen Videointerpretation wird für die Transkription von Videodaten häufig MoViQ – movies and videos in qualitative social research (Hampf 2010, 2014; vgl. Bohnsack 2009, 2014; Przyborsky & Wohlrab-Sahr 2014, S. 172ff.) – empfohlen. In diesem Forschungsprojekt wurde sich nach einer Testphase gegen MoViQ entschieden, da das Datenvolumen und die Spezifika der Videodaten, die in einem Unterrichtsforschungsprojekt generiert werden, eine alternative Darstellung der Komplexität von Simultaneität und Sequenzialität erfordern (vgl. Martens et al. 2015, S. 183). Für die Abbildung der visuellen Ebene und des Handlungsverlaufes einer Interaktionssituation im unterrichtlichen Kontext ist es aufgrund der Komplexität der abgebildeten Situationen nicht zielführend, eine vorab definierte Sequenzeinheit der Fotogramme zu bestimmen. Des Weiteren ist es für das methodische Vorgehen der Interpretation sinnvoll, die visuelle und die sprachliche Ebene analytisch zu trennen. Das findet sich in der tabellarischen Form eines Verbaltranskripts und eines Transkripts der visuellen Daten in Form ausgewählter Fotogramme wieder. Die Auswahl der Fotogramme ist angelehnt an das Kriterium der interaktiven Dichte und Fokussierung, so wie es für Gespräche herausgearbeitet wurde (vgl. Przyborski 2004). Im Anschluss an Fritzsche und Wagner-

Willi (2014, S. 140) wurden für die Auswahl der Fotogramme neben der Fokussierung und der „dramaturgischen Steigerung“ (ebd., S. 140) weitere Kriterien berücksichtigt, die sich als „Diskontinuitäten und Brüche der interaktiven Bezugnahme der beteiligten Akteure“ (ebd., S. 140) beschreiben lassen.

Der verbale Text wird vollständig transkribiert, wobei die Timecodes am Ende des jeweiligen Redebeitrages eine Zuordnung der Fotogramme zulassen. Für die Transkription wurde die Transkriptionssoftware F4/F5 sowie die Transkriptionsregeln TiQ (talk in qualitative social research) genutzt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 168f.; Przyborski 2004, S. 331f.; siehe Anhang). Bei Abweichungen der Aussprache von der Lautsprache, die nicht über die Standardschrift wieder gegeben werden konnte, werden die IPA-Zeichen (international phonetic alphabet; siehe Anhang) verwendet. Es wird nicht der Anspruch erhoben, linguistischen Kriterien der Transkription gerecht zu werden. Vielmehr geht es um Praktikabilität und gegenstandsbezogene Entscheidungen für das weitere rekonstruktive Vorgehen (vgl. hierzu auch Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 167).

Im folgenden Transkriptausschnitt (siehe Tab. 1) wird deutlich, wie sich ein Verbaltranskript mit den jeweiligen Fotogrammen abbilden lässt; die Namen der Erforschten sind anonymisiert und entsprechend TiQ im Transkript abgekürzt.

Tab. 1: Transkriptausschnitt „Sequenz Nikolaus“ (Interaktion zwischen Anush und Tanja, 0:00–0:30)

Verbaltranskript	Fotogramme
Aw: (*hm: hm:*) #00:00:01–6# Tw: Jetz [ð]reib W::Weinach[θ]mann. (2) Wie[ðr]eibt ma dat? #00:00:09–0#	 <p>Fotogramm 1: Nikolaus (0:00)</p>
Aw: sn Nikolaus. #00:00:11–1# Tw: Nei Weihnacht[θ]mann, #00:00:12–5# Aw: Nicklaus. #00:00:13–5# Aw: Weihnacht[θ]mann. #00:00:15–1# Aw: Nicklaus. #00:00:15–8# Tw: Weihnacht[θ]mann. #00:00:17–7#	 <p>Fotogramm 2: Nikolaus (0:13)</p>

Sm: Weihnachtsmann heißt Nikolaus 0:00:19–7#

Tw: Ja wir mut au Weihnachmann treiben.

#00:00:23–1#

Treib falts, wenn du willts kannst du falts

treiben und falts #00:00:26–2#

(3) W wie? #00:00:30–0#



Fotogramm 3: Nikolaus (0:24)



Fotogramm 4: Nikolaus (0:28)

5.3.2 Fotogrammanalyse

Fotogramme dienen einerseits zur Veranschaulichung des räumlich-szenischen Arrangements, andererseits geben sie die Möglichkeit, die Standortgebundenheit bzw. die Abbildungsleistung der Forscher*innen und damit auch den *modus operandi* zu reflektieren. Nach Bohnsack (2013b, S. 86) kann im Bereich der Bildinterpretation die *Kompositionsvariation* in komparativen Analysen als „funktional äquivalentes methodisches Prinzip zur Sequenzanalyse im Medium der Textinterpretation“ (ebd., S. 86) gelten. Bohnsack (2009) unterscheidet in Anlehnung an die Bildtheorie Max Imdahls (1996, S. 17ff.) drei Dimensionen der Komposition bzw. „des formalen kompositionalen Aufbau des Bildes“ (ebd., S. 38) als die planimetrische Komposition, die perspektivische Projektion und die szenische Choreographie. Um die Standortgebundenheit der Interpret*innen, die „Milieu- und Kulturabhängigkeit seiner Interpretation, die für ihn selbst unbeobachtbar bleibt“ (Bohnsack 2013b, S. 87), methodisch kontrollierbar zu machen, werden in komparativen Analysen „empirisch überprüfbare Vergleichshorizonte“ (ebd.) genutzt.

So vollzieht sich bereits die Wahrnehmung der spezifischen (formalen) Komposition eines Bildes vor dem Vergleichshorizont (intuitiv vollzogener) anderer, kontingenter Kompositionen (Bohnsack 2013, S. 87).

Eine der drei Dimensionen der Formalstruktur des Bildes ist die Variation von *Perspektive und Raumkomposition*. Bohnsack (2009, S. 157) führt in Bezug auf Hikkethier (1996) für

die Rekonstruktion der Perspektivität die Kategorien der Normal-, Auf- und Untersicht ein. Diese Analysedimension ist nach Bohnsack (2013b, S. 88) in sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung aber nur dort sinnvoll, wo auch die Leistung der abbildenden Bildproduzent*innen relevant ist. Fritzsche und Wagner-Willi (2014, S. 139) verweisen diesbezüglich darauf, dass die

aus der Wahl der Kamera, ihres Standortes und etwaiger Zoomeinstellungen resultierenden Perspektivität [...] sich einerseits auf bewusste oder unbewusste Entscheidungen und somit auch die modus operandi der Forschenden zurückführen [lässt], hat jedoch auch viel mit den Gegebenheiten des untersuchten Feldes zu tun (Fritzsche & Wagner Willi 2014, S. 139).

So ist z.B. in Klassenräumen der Platz zum Aufstellen von Kameras bzw. auch dem Bewegen mit der Kamera häufig so eingeschränkt, dass damit zugleich ein ganz spezifischer Bildausschnitt erzeugt wird. Diesen gilt es zumindest in der so hervor gebrachten Perspektivität und Ausschnitthaftigkeit der erforschten Wirklichkeit mit zu reflektieren.

Mit der *szenischen Choreografie* wird als weitere Dimension der Formalstruktur des Bildes ein Wechsel von der Ebene der abbildenden Bildproduzenten zu den abgebildeten Bildproduzenten vollzogen. Die szenische Choreografie ist dabei ebenso an den Arbeiten Max Imdahls (1996) zur Formalstruktur eines Bildes angelehnt und fokussiert das Verhältnis der abgebildeten Figuren (vgl. Bohnsack 2009, S. 38f.; Fritzsche & Wagner-Willi 2014, S. 140). Es geht um die in komparativen Analysen sichtbar werdende soziale Bezogenheit, die in den abgebildeten Bewegungen, räumlichen Positionierungen, Gebärden und Blicken rekonstruierbar wird (vgl. Bohnsack 2009, S. 39; Bohnsack 2013b, S. 88). Die dritte Dimension, die planimetrische Komposition, unterscheidet sich von den anderen beiden durch den „Innenweltbezug“ des Bildes, den Fokus auf die Parameter, die nur in dem Bild selber zu verorten sind. Ihr kommt im Zuge einer ikonischen Interpretation die zentrale Bedeutung zu (ebd., S. 90).

Während also die perspektivische Projektion sich auf die Körperlichkeiten und Räumlichkeiten der Außenwelt oder Umwelt des Bildes bezieht, dort ihren Maßstab hat und in deren Wiedererkennen fundiert ist und für die szenische Choreographie das Gleiche in Bezug auf soziale Beziehungen und Konstellationen der Umwelt gilt, schafft die planimetrische Komposition ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten, ihre eigene formale Ganzheitsstruktur im Sinne einer Totalität, eines autopoietischen Systems (Bohnsack 2013b, S. 89).

In dieser Studie wird auf eine Feininterpretation der Fotogramme und einer damit einhergehenden differenzierten Bildanalyse verzichtet, d.h. auch, dass nicht zwischen einer vor-ikonografischen, ikonographischen und ikonologischen Interpretation unterschieden wird (vgl. hierzu Bohnsack 2009; Fritzsche & Wagner-Willi 2014). Das begründet sich vor allem darin, dass in dieser Studie visuelle Daten alleinig als Erhebungsinstrument, als Rekonstruktionsmöglichkeit für interaktive Strukturen genutzt werden. Die Fotogrammanalysen sind in diesem Kontext bedeutsam für die Interpretation des Interaktionsverlaufes; hier schärfen sie die Interpretation an relevanten Punkten. Das knüpft an die Vorgehensweise von Martens et al. (2015) an, in der Fotogramme als „zusätzliche Interpretationsgrundlage“ (ebd., S. 187) für die Rekonstruktion des Interaktionsverlaufes genutzt werden.

Es werden somit vor allem die Dimensionen der Perspektivität und szenischen Choreographie, eingebunden in die Rekonstruktion des Interaktionsverlaufes, genutzt, um einerseits die Standortgebundenheit der Forscher*innen zu reflektieren und andererseits Fotogramme als

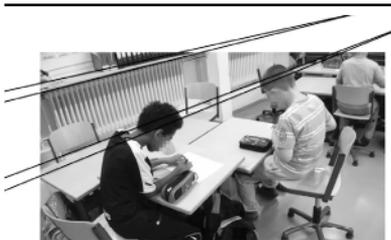
„Momentaufnahmen der Interaktion und [...] zur detaillierten Beschreibung des ‚Was‘ und des ‚Wie‘ in den beiden Interpretationsschritten“ (Martens et al. 2015, S. 187) zu verwenden. Diese beiden Dimensionen werden im Folgenden anhand eines empirischen Beispiels erläutert.

Beispiel: Kameraperspektive

In dem Fotogramm 5 zeigt sich mit Blick auf die Perspektive der abbildenden Bildproduzenten eine durch den Kamerastandort bedingte Aufsicht (vgl. Bohnsack 2009, S. 157). Diese Aufsicht wird deutlich in dem Fluchtpunkt der eingezeichneten Linien, der hier oberhalb der fokussierten abgebildeten Schüler liegt (außerhalb des Bildes, siehe Fotogramm 5). Die Wahl der Linien ist bestimmt durch die Suche nach einem Objekt in dem abgebildeten Raum, dessen Kantenverhältnis die Annahme einer Parallelität zum realen Raum der Aufnahme voraussetzt. In diesem Beispiel wurde die Ablage über der Heizung und die Kante unterhalb der Heizung als zueinander parallel befindliche feste Konstanten im Raum ausgewählt.

Einen Kontrast dazu bildet das Fotogramm 6, das in Untersicht aufgenommen wurde. Für die Rekonstruktion der Perspektive wurde auch hier nach parallelen Kanten eines Objektes des Raumes gesucht. In diesem Fotogramm wurde angenommen, dass das an der linken Pinnwand hängende Papier eine Parallelität zum Raum aufweist (siehe durchgezogene Linie im Fotogramm 6). Die gestrichelten Linien zeichnen die Kanten der hinter dem sich setzenden Schüler stehenden Kommode nach. Der sich hier annähernd überschneidende Fluchtpunkt befindet sich unterhalb des stehenden Schülers und auf Höhe des sich setzenden Schülers. Ein Fluchtpunkt unterhalb der fokussierten Abgebildeten verweist auf eine Untersicht. Die weiteren Fotogramme, in denen beide Schüler nebeneinander stehen, verdeutlichen die Untersicht stärker. Sie sind aber für die Veranschaulichung der Perspektive weniger geeignet, da die zweite Kante der Kommode dann durch den zweiten stehenden Schüler verdeckt wird und somit nicht nachgezeichnet werden kann.

Die jeweils entstehende Nähe und Distanz zu der Situation ist je nach Kameraperspektive und -standort unterschiedlich. Im Fotogramm 6 entsteht durch die Untersicht der Eindruck eines Beteiligt-Seins der Kamera. Mimik, Gestik und die Körperlichkeit der Abgebildeten geraten durch den Kamerafokus in den Blick. Dagegen erzeugt die Aufsicht in dem Fotogramm 5 eine Distanz zu den Abgebildeten, die hier noch durch eine weitere Dimension, die Aufnahme der Schüler von seitlich-hinten, bestärkt wird.



Fotogramm 5: Perspektivität – Aufsicht



Fotogramm 6: Perspektive – Untersicht

Das Potential der Interpretation der szenischen Choreografie wird mit dem Blick auf die Handlungspraxis der abgebildeten Bildproduzenten im Folgenden herausgearbeitet. Der

Erkenntnisgewinn dieser Ebene der Fotogramminterpretation wird vor allem in der Einbindung in die Interpretation des Interaktionsverlaufes gesehen. Zur Veranschaulichung dieses Vorgehens wird exemplarisch eine ausgewählte Fotogramminterpretation aus der Sequenz „Nikolaus“ (Interaktion zwischen Anush und Tanja) vorgestellt.

Beispiel: Szenische Choreographie



Fotogramm 5: Nikolaus (0:02), v.l. Tanja, Anush



Fotogramm 6: Szenische Choreographie (0:02)

Formulierende Interpretation

Anush sitzt an dem Tisch und schaut auf das vor ihr liegende Heft. In diesem unlinierten Heft befinden sich in der oberen Reihe aufgeklebte schwarz-weiß Zeichnungen. In der rechten Hand hält sie einen Bleistift. Diese Hand ist dicht an ihrem Oberkörper, ihr rechter Unterarm liegt auf dem Tisch. Der linke Arm ist auf dem Heft abgelegt. Die Finger der linken Hand berühren den unteren Hefrand.

Tanja steht an dem rechten Rand des Tisches, rechts neben Anush (aus der Perspektive der Abgebildeten). Sie stützt sich mit der rechten Hand auf dem Tisch auf. Mit dem Zeigefinger der linken Hand zeigt sie auf eine Zeichnung in dem Heft, die Hand ist dicht neben Anushs Hand (siehe kleine Ellipse). Tanja und Anush schauen auf die von ihr angezeigte Stelle auf das Heft (siehe eingezeichnete Pfeile).

An der oberen Tischkante befindet sich der Rand einer Anlauttabelle, darunter liegt ein Radiergummi. In der Mitte des Tisches steht ein Mikrofon, links daneben eine Wasserflasche, darunter liegt ein geschlossenes Schreibmappchen.

Reflektierende Interpretation

Es dokumentiert sich hier eine gemeinsame Assoziation mit einer als schulisch gerahmten Sache, was durch Zeigegesten und Blickrichtungen sowie in den Körperhaltungen sichtbar wird (siehe Ellipsen). In der komparativen Analyse wird eine gemeinsame Hinwendung zu einer schulisch gerahmten Aufgabe deutlich. Es zeigt sich eine aufgabenbezogene Schülerinteraktion mit unterschiedlichen räumlichen Positionen: Tanja blickt auf das Heft herunter und zeigt auf dieses mit einer anweisenden Gestik. Anush schaut aus der räumlich niedrigeren Position auf den von Tanja angezeigten Ort. Es dokumentiert sich in dieser Haltung, der Zeigegeste und den räumlichen Positionen eine Situation die auf differente Positionierungen in der Dimension des Anweisens und Befolgens hinweist. Das bestätigt sich in Fallvergleichen und in der weiteren Einbindung in den Interaktionsverlauf. ◀

5.3.3 Formulierende Interpretation des Interaktionsverlaufes

Methodologische Grundlage der Dokumentarischen Methode ist die Unterscheidung zwischen der immanenten und der dokumentarischen Sinnebene (vgl. Mannheim 1980, S. 132; Bohnsack 2009, S. 56; siehe Kap. 4.3). Methodisch findet das in der Formulierenden und der Reflektierenden Interpretation eine Entsprechung. Dabei geht es im ersten Schritt der Formulierenden Interpretation darum, das Gesagte bzw. das Handeln der Akteure in seiner thematischen Struktur aufzunehmen, es zu paraphrasieren bzw. den Inhalt „knapp in einer möglichst allgemein verständlichen Sprache wieder[zu]geben“ (Przyborski 2004, S. 53). Damit soll einerseits die thematische Struktur der Interaktion erfasst werden, was zugleich der „Kontrolle des Sinnverständnisses“ (ebd., S. 53) dient. Zum anderen hat dieser Schritt die Funktion einer „Übersetzungsarbeit“ (Bohnsack 1989, S. 344): von der Sprache der Erforschten zu der Sprache der Forschenden. Das wiederum bringt die Möglichkeit der Prüfung einer intersubjektiven Gültigkeit mit sich (vgl. Przyborski 2004, S. 53f.). In Anlehnung an die für die Gruppendiskussionen zusammengetragene Systematisierung der Gesprächsanalyse ist für diesen Schritt das Bestimmen von Themen, Oberthemen und Unterthemen relevant (vgl. Przyborski 2004, S. 54). Dabei geht es um das Finden einer Ordnung, die den Themen „in der generalisierbaren Ebene des Sinns“ (ebd., S. 54) zugrunde liegt.

Welches Thema lässt sich als übergreifendes Thema des Textes, des Interaktionsabschnittes ermitteln? Dieses Thema wird ‚Thema der Passage‘ genannt. Dann gilt es Oberthemen (OT) und Unterthemen (UT) herauszufinden und im Zuge dessen den Inhalt des Gesagten, so wie er allgemein verständlich ist, konzise darzustellen. Man erhält somit eine thematische Feingliederung des Textes bzw. der Interaktion und eine zusammenfassende Formulierung des wörtlichen Gehaltes (ebd., S.54).

Der Fokus bleibt hierbei auf der Ebene der Erforschten, in Distanz zu eigenen Deutungen und Sinnsuchungen. Formulierungen, die wenig verständlich und/oder hoch indexikal sind bzw. deren Sinn sich erst in weiteren Interpretationsschritten erschließt, werden als wortwörtliche Zitate in die formulierende Interpretation übernommen (ebd., S. 55). Die Formulierende Interpretation umfasst auch die Ebene der Handlungen. Sie bezieht sich auf

die Beschreibung von Interaktionskonstellationen und -verläufen, d.h. die Beschreibung, was die Akteure tun und welche Dinge an welchen Interaktionen beteiligt sind, sowie eine Beschreibung der Veränderung der Interaktionskonstellationen und -bedingungen (Martens et al. 2015, S. 187).

In Analogie zu der Ordnung nach Themen erfolgt dann die Ordnung entlang von Aktionen, die sich wiederum als Oberaktionen (OA) und Unteraktionen (UA) bezeichnen lassen (vgl. Martens et al. 2015, S. 190). Im Weiteren wird in der Formulierenden Interpretation zwischen der verbalen und der nonverbalen Ebene unterschieden, was dann in den Kategorien der Themen und Aktionen eine Entsprechung findet (vgl. auch Martens et al. 2015, S. 187f.; Petersen 2015). In dem Datenmaterial dieser Studie zeigt sich die Besonderheit, dass der verbale Text häufig sehr indexikal ist und ohne den Kontext, die Handlungen und Zeigegesten, als auch die Assoziation mit den Dingen unverständlich bliebe. Der Begriff des Nonverbalen erscheint im Kontext dieser Studie als nicht angemessen, zumindest im Hinblick darauf, dass er sich auf eine Negation des Verbalen bezieht. In den Rekonstruktionen der Interaktionen wird deutlich, dass Gesten einen eigenen Sinngehalt entfalten und/oder die Sprache ergänzen. Dieser eigene Ausdruckscharakter der Handlungen bzw. des Visuellen findet in der Formulierenden Interpretation seine Entsprechung in dem Begriff der Aktionen (siehe Tab. 2). Die zeitliche Entsprechung der Themen und Aktionen ist über den Timecode möglich.

Tab. 2: Formulierende Interpretation „Sequenz Nikolaus“ (Ausschnitt)

Themen	Aktionen
<p>OT: Weihnachtsmann oder Nikolaus schreiben 0:00–0:23</p> <p>UT: Weihnachtsmann schreiben 0:00–0:09 Sie soll jetzt Weihnachtsmann schreiben. W Weihnachtsmann. Wie schreibt man das?</p>	<p>OA: Zeigegesten (Verweis auf Laute, Buchstaben und das Heft)</p> <p>UA: Auf das Heft zeigen 0:00–0:06 Tanja beugt sich zu dem Heft herunter, zeigt mit dem linken Zeigefinger auf das Heft und sagt dabei, dass sie jetzt schreiben soll.</p> <p>UA: Lautgebärde 0:06–0:07 Tanja schaut Anush an. Sie lautiert [w] und spricht dann gedehnt das Wort Weihnachtsmann. Dabei macht sie eine Lautgebärde, indem sie die linke Hand mit ausgestreckten Fingern so kurz an den Mund führt, dass die rechte Seite des Zeigefingers die Lippen berührt.</p> <p>UA: Anlauttabelle heran ziehen 0:07–0:09 Sie fragt, wie man das schreibt und greift dann nach der Anlauttabelle, die sie dichter an das Heft heran zieht.</p>
<p>UT: „Nikolaus, nein Weihnachtsmann“ 0:09–0:19 Nikolaus. Nein, Weihnachtsmann. Nikolaus, Weihnachtsmann, Nikolaus, Weihnachtsmann. Weihnachtsmann heißt Nikolaus.</p>	<p>UA: Malen 0:09–0:11 Während sie abwechselnd Nikolaus bzw. Weihnachtsmann sagen, malt Anush mit dem Bleistift links oben auf das Blatt und schaut dort hin.</p> <p>UA: Sich anschauen - auf das Heft gucken 0:11–0:14 Tanja lehnt sich weit über den Tisch. Weiterhin sagen sie abwechselnd Nikolaus bzw. Weihnachtsmann. Tanja schaut Anush an. Anush schaut auf das Blatt, ihr Mund bewegt sich so, als würde sie still Nikolaus sagen. Im gleichen Augenblick sagt jemand (außerhalb des Kamerabildes), dass Weihnachtsmann auch Nikolaus heißen würde. Tanja schaut in die Richtung der Stimme.</p> <p>UA: Über den Tisch lehnen und nicken 0:14–0:19 Tanja schaut auf das Heft. Sie lehnt sich mit dem Oberkörper weit über den Tisch und stellt den linken Arm mit dem Ellenbogen auf, das Kinn liegt in der linken Hand. Sie nickt, sagt „ja“ und dass sie Weihnachtsmann schreiben müssen.</p>
<p>UT: Sie kann falsch schreiben 0:19–0:26 Ja. Sie müssen auch Weihnachtsmann schreiben. Sie soll falsch schreiben. Wenn sie will, kann sie falsch schreiben. Und falsch. (3)</p>	<p>UA: Zeigegeste auf das Heft 0:19–0:21 Tanja sagt etwas und zeigt dabei mit der geöffneten linken Hand auf das Heft.</p> <p>UA: Bewegen der Anlauttabelle 0:21–0:25 Tanja schaut kurz auf die Anlauttabelle, die sie mit der linken Hand nach rechts schiebt und wieder zurück bewegt. Dann beugt sie sich weiter nach vorn und schaut auf die Anlauttabelle.</p> <p>UA: Wegschauen 0:24–0:26 Anush schaut auf ihre Hände, die sich berühren. Beide Ellenbogen sind aufgestützt, der Kopf ist leicht nach rechts geneigt.</p>

5.3.4 Reflektierende Interpretation des Interaktionsverlaufes

In der reflektierenden Interpretation wird das den Handlungen zugrunde liegende habitualisierte Orientierungswissen auf Basis komparativer Analysen in einer sinn genetischen Rekonstruktion verdichtet (vgl. Bohnsack 2009). Mit dem Wechsel der AnalyseEinstellung von dem immanenten zum dokumentarischen Sinn (vgl. Mannheim 1964) bzw. vom kommunikativen Wissen zu den „konjunktiven Abstraktionen“ (Bohnsack 2010, S. 41) wird die Herausarbeitung des dokumentarischen Sinngehalts bzw. des Dokumentsinns (vgl. Mannheim 1964), resp. die Rekonstruktion von Orientierungen und Habitus bzw. impliziten Wissensstrukturen, angestrebt.

Dabei bezeichnen Orientierungen Sinnmuster, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen strukturieren, hervorbringen. Sie sind Prozessstrukturen die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch den Sprechhandlungen, ebenso wie in den Darstellungen der Handlungen reproduzieren lassen (Przyborski 2004, S. 55).

Die Rekonstruktion von Homologien, von regelhaften Mustern in den Handlungen wird in dem Schritt der Reflektierenden Interpretation mit einem sequenzanalytischen Vorgehen auf Basis komparativer Analysen vollzogen. In der Sequenzanalyse wird „die Abfolge der Äußerungsbezüge“ (Przyborski 2004, S. 59) nach Homologien bzw. Regelmäßigkeiten befragt (vgl. Bohnsack 2009). Die komparativen Analysen ermöglichen dabei die Suche nach Klassen von Reaktionen,

die nicht nur als thematisch sinnvoll erscheinen, sondern die auch homolog oder funktional äquivalent zu der empirisch gegebenen Reaktion sind (Bohnsack & Nohl 2013, S. 325).

Die Analyse der Diskursorganisation erfolgt vor allem mit Bezug auf Aglaja Przyborski (2004, S. 61ff.), die auf Basis von Gruppendiskussionen eine detaillierte Bestimmung des Begriffsinventars vorgenommen hat. Um deutlich zu machen, dass es sich bei den in dieser Studie fokussierten Daten um Handlungen handelt, wird hier der Begriff der Interaktion verwendet (vgl. Martens et al. 2015; Martens & Asbrand 2017). Die Interaktionsbewegungen beginnen nach dem klassischen dokumentarischen Diskurs- bzw. Interaktionsverständnis mit einer Proposition (vgl. Przyborski 2004, S. 64). Eine Proposition ist ein impliziter Bedeutungsgehalt, auf den die Interagierenden gemeinsam Bezug nehmen (vgl. Bohnsack 2010, S. 135). Sie zeigt sich dann, „wenn ein deutlich neuer Orientierungsgehalt aufgeworfen wird und diesem Aufwerfen eine Konklusion vorausgeht“ (Przyborski 2004, S. 64).

Das Begriffsinventar der dokumentarischen Gesprächsanalyse wird in den Arbeiten von Asbrand und Martens (i.V.) erweitert um die Assoziation mit den Dingen sowie die Analyse von Gesten und anderen körperlichen Handlungen. Damit wird ein Vokabular notwendig, das auch die Handlungspraxis einbezieht.

Während die Gesprächsanalyse sprachliche Propositionen und deren Elaborationen in den Blick nimmt, wird in der Interaktionsanalyse auch berücksichtigt, dass Propositionen durch nonverbales Verhalten, durch Gebärdenkomplexe oder unter Bezugnahme auf Dinge, gesetzt werden. Im Falle der nonverbalen Ausarbeitung von Propositionen sprechen wir von *Enaktierungen* (Martens et al. 2015, S. 193, H.i.O.).

Der einer Proposition folgende Interaktionsschritt, die Bearbeitung der Proposition, findet sich dann als mögliche Elaboration bzw. wie beschrieben als Enaktierung. Elaborationen sind „Aus-

oder Weiterbearbeitung einer Orientierung“ (Przyborski 2004, S. 69). Enaktierungen können zudem in der Assoziation mit Artefakten, wie Arbeitsblättern und Anlauttabellen, sowie durch Gesten und körperliche Handlungen, wie Nicken, sich Anschauen, Weggehen, erfolgen. Elaborationen bzw. Enaktierungen der Propositionen stellen sich in verschiedenen Modi dar. Das können Formen von Argumenten, Exemplifizierungen durch Beispiele, Erzählungen, Beschreibungen oder auch Antithesen sein (ebd., S. 69). Die „Modifizierung eines Orientierungsgehaltes“ (ebd., S. 69) wird als Differenzierung bezeichnet. Diese werfen keinen negativen Gegenhorizont auf, markieren aber durchaus die Grenze eines Orientierungsgehalts (ebd., S. 69). Weitere mögliche Reaktionen sind Validierungen. Diese bestätigen propositionale Gehalte, bilden aber keinen eigenständigen Orientierungsgehalt ab (ebd., S. 70). Ratifizierungen wiederum lassen sich ebenso als Bestätigungen, hier in Form von Hörsignalen, Back-Channels, Interjektionen, fassen (ebd., S. 70). Sie lassen keine Aussage darüber zu, ob und als was sich der Interaktionszug darstellt.

Antithesen verneinen die Proposition bzw. zeigen einen gegenläufigen Horizont zur Proposition, die dann wiederum die These darstellt (ebd., S. 71). Antithesen können ebenso validiert, elaboriert bzw. enaktiert und differenziert werden. Antithesen bzw. antithetische Interaktionen werden durch Synthesen abgeschlossen. Synthesen sind Konklusionen der „zunächst entgegenstehenden Orientierungsgehalte“ (ebd., S. 72). Zugleich sind sie ein Erkennungsmerkmal für Antithesen, womit sich diese von Oppositionen und Divergenzen unterscheiden lassen (ebd., S. 72). Eine Opposition verweist auf die Nichtvereinbarkeit von Orientierungen, auf unauflösbare Widersprüche. Eine Gruppe hat hier „keinen gemeinsamen (Orientierungs-)Rahmen“ (ebd., S. 72). Diese Interaktionen werden durch rituelle Synthesen beendet, d.h. es kommt zu „keiner Synthese der unterschiedlichen Orientierungsgehalte“ (ebd., S. 72). Bei Divergenzen

werden immer wieder Elemente von anderen Parteien aufgegriffen und in den jeweils anderen Orientierungsrahmen gesetzt, was so aussieht, als würde man sich aufeinander beziehen bzw. auf die andere Partei eingehen (Przyborski 2004, S. 73).

Diese Falsch- bzw. auch Fremdrahmungen werden als „Machtmittel“ (ebd., S. 73) in den Interaktionen wirksam. Die Rahmeninkongruenzen und Falschrahmungen bleiben dabei verdeckt und werden nicht offen ausgetragen (vgl. auch Bohnsack 2010b, S. 235).

Entsprechend dieses Begriffsinventars zur Interaktionsorganisation lassen sich in der dokumentarischen Gesprächsanalyse zwei (vgl. Przyborski 2004) und in der Erweiterung der dokumentarischen Unterrichtsforschung drei (vgl. Martens & Asbrand 2017) Interaktionsmodi unterscheiden. So finden sich erstens – vor allem von Przyborski (2004, S. 96) aus Gruppendiskussionen entwickelt – inkludierende und exkludierende Interaktionsmodi.

Der *inkludierende* Modus lässt sich differenzieren in den parallelen, univoken und antithetischen Modus der Interaktion. In dem inkludierenden Modus wird ein gemeinsamer Orientierungsgehalt hervorgebracht, d.h. es kommt „eine gemeinsame Orientierung zum Ausdruck“ (vgl. Przyborski 2004, S. 96). Ein paralleler Modus ist durch Elaborationen bzw. Enaktierungen und Konklusionen gekennzeichnet. Dieser Modus wird von Przyborski auch als „prototypischer Modus“ (ebd., S. 97) der Dokumentarischen Methode bezeichnet. In einem antithetischen Interaktionsmodus kommt es – trotz sich thematisch widersprechender Thesen und Antithesen – zu einer Synthese der Orientierungsgehalte. Univoke Interaktionsmodi verweisen nicht nur – wie die anderen beiden Modi – auf strukturidentische, sondern auf dieselben Erfah-

rungen (ebd., S. 196). Das wird dann insbesondere in der Performativität, einem gleichzeitigen Sprechen deutlich (ebd., S. 196). Empirisch zeigt sich dieser Modus nach Przyborski (2004, S. 201) bisher nur in Gruppendiskussionen mit Frauen.

Der von dem inkludierenden Modus zu unterscheidende Modus ist der *exkludierende* Interaktionsmodus. In diesem dokumentieren sich unvereinbare Orientierungsgehalte, die sogenannten Rahmeninkongruenzen, in divergenten oder oppositionellen Interaktionsmodi (ebd., S. 216ff.). Oppositionelle Modi werden mit rituellen Konklusionen beendet, wobei die Widersprüche z.B. in Themenabbrüchen offen zutage treten (ebd., S.217ff.). In divergenten Modi zeigt sich dann ebenso, dass die Erforschten über keine gemeinsamen Erfahrungen verfügen. Im „Unterschied zum oppositionellen Modus knüpfen die Diskursbewegungen aber aneinander an“ (ebd., S. 252). Damit sind die Rahmeninkongruenzen eher verdeckt bzw. nicht so offensichtlich wie in dem oppositionellen Modus. Die Diskursbewegungen werden hier ebenso mit rituellen Konklusionen beendet.

Martens und Asbrand (2017) finden im Kontext von Unterricht einen weiteren Interaktionsmodus, den komplementären Modus. Dieser trägt

der Spezifik der asymmetrisch organisierten und institutionell gerahmten Interaktionsstrukturen des Unterrichts methodisch Rechnung (Martens & Asbrand 2017).

Somit erhalten die Begriffe bzw. Zuordnungen der Rahmenkongruenz und -inkongruenz (vgl. Przyborski 2004, S. 285ff.) eine Erweiterung um den Begriff der Rahmenkomplementarität. Der komplementäre Interaktionsmodus wird den exkludierenden Modi zugeordnet, „da die Beteiligten keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilen“ (Martens & Asbrand 2017, S. 85). Interaktionsbewegungen werden „einvernehmlich, aber nicht auf der Ebene geteilten konjunktiven Wissens, sondern auf der Basis kommunikativer Regeln“ (ebd., S. 85) durch kommunikative Konklusionen abgeschlossen. Kommunikative Konklusionen sind insbesondere für institutionelle Interaktionssysteme, wie die zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, typisch. So finden sich neben den beiden beschriebenen Interaktionsmodi

häufig auch komplementäre, miteinander korrespondierende habituelle Orientierungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, einhergehend mit einer reibungslosen Interaktion auf der Basis institutionell gerahmter, kommunikativer Regeln und Übereinkünfte (Martens & Asbrand 2017, S. 86).

Diese für die Unterrichtsforschung bedeutsame Ergänzung der Interaktionsmodi wird theoretisch mit Bezug auf Luhmann (2002) als „selbstreferenzielle Fortsetzung der Unterrichtsinteraktion trotz doppelter Kontingenz und interner Unbestimmtheit“ (ebd., S. 87) begründet. Unterrichtsinteraktion, aber auch die Interaktion über und die Vermittlung von fachlichem Wissen kann mit diesem Modus – insbesondere vor dem Hintergrund der asymmetrischen Strukturen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen – theoretisch verstanden werden. In dem folgenden Beispiel wird exemplarisch eine Interaktionsbewegung reflektierend interpretiert.

Beispiel: Reflektierende Interpretation (Auszug aus der Sequenz „Nikolaus“)

0:00–0:30 Proposition Tw in Form einer Aufforderung, Divergenz Aw – Elaboration Tw (mehrmals), Versuch einer Synthese Sm, rituelle Konklusion Tw

In der Art und Weise der Aufforderung, der Betonung und der Markierung des Anfangslautes mithilfe der Lautgebärde, als auch den Zeigegesten zeigt sich bei Tanja eine Orientierung an einer Positionierung als ‚Könnende‘, die Anush zugleich als ‚Nicht-Könnende‘ adress-

iert. Der Modus dieser Positionierung erfolgt in Assoziation mit den Dingen, die zugleich auf eine schulische Aufgabe des Schreibens verweist. In der Lautmarkierung und dem Hinzuziehen der Anlauttabelle wird den Dingen in dem Zeigen ein Vermittlersinn zugeschrieben. In der Praktik des Anweisens werden unterschiedliche Positionierungen sichtbar.

Der Proposition von Tanja wird hier mit einer Divergenz von Anush begegnet. Die divergenten Interaktionszüge zeigen sich auch in dem Abschluss dieser Interaktionsbewegung. Sie verweisen in Assoziation mit dem Arbeitsblatt auf ein unterschiedliches Wissen in Bezug auf die Semantik der Abbildung. Die Aufgabe ist es, zu den Abbildungen mit dem Anlaut/n/den entsprechenden Begriff zu schreiben. Tanja setzt sich hier in der Positionierung als ‚Könnende‘ gegenüber Anush durch, obwohl Anushs Argumentation für den Begriff „Nikolaus“ in Passung zu der Aufgabe mit dem Anlaut/n/steht. In dieser Assoziation mit dem Arbeitsblatt zeigt sich bei Anush ein aufgabenbezogenes Wissen, im Konkreten in Bezug auf die Semantik der Abbildung, das anschlussfähig zur Aufgabenstellung ist. Dieses Wissen kann sich in dem divergenten Interaktionsmodus, der sich u.a. in den Fremdrahmungen von Tanja zeigt, nicht entfalten.

Die Erklärung von Sven hätte das Potential einer Synthese, was dann auf einen antithetischen Interaktionsmodus hinweisen würde. Das wird aber durch Tanja in Form einer Fremdrahmung wiederum rituell konkludiert. Sie bezieht sich darauf, dass sie das von ihr vorgeschlagene Wort Weihnachtsmann schreiben ‚müssen‘. Die Art und Weise der Betonung hat etwas Unabdingbares und wird durch die Zeigegesten auf das Heft bestärkt. So vollzieht Tanja mit den weiteren Ausführungen auf das ‚falsch schreiben Können, wenn man möchte‘ eine rituelle Synthese. In der Körpersprache von Anush finden sich (vgl. Fotogrammminterpretation), im Gegensatz zu den anderen Interaktionen, keine gemeinsamen Blickrichtungen, kein Folgen der Zeigegeste und der mimische Ausdruck des Ablehnens, was ebenfalls die rituelle Synthese als solche stützt. Die Themenverschiebung auf das „Müssen“ bestätigt eine Orientierung an einer Nicht-Verhandelbarkeit und hierarchisierende Positionierungen. Das zeigt auch der Beginn der nächsten Interaktionsbewegung. Hier übergeht Tanja die Initiative von Anush ohne weitere Aushandlungen. Anush kann damit in dieser Interaktion ihr aufgabenbezogenes Wissen sowie eine eigenständige Handlungspraxis nicht entfalten. Es dokumentiert sich in der Interaktion eine Behinderung der Teilhabe. Das zeigt sich auch in weiteren komparativen Analysen. ◀

5.3.5 Interaktionsbeschreibungen

Die Interaktionsbeschreibung hat in dieser Publikation vor allem die Aufgabe, die in den Analyseschritten der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation rekonstruierten Ergebnisse verständlich darzustellen. Im Gegensatz zu den klassischen methodischen Interpretationstexten, wie z.B. in den ‚Vorlagen‘ für die Forschungswerkstätten, wird in den Interaktionsbeschreibungen methodisches Vokabular weitestgehend vermieden, dies insbesondere um eine auf den Fall und Forschungsgegenstand bezogene Verständlichkeit zu erhöhen. Um die Nachvollziehbarkeit der Rekonstruktionen trotz dessen zu gewährleisten, werden die jeweils relevanten Transkripte den Interaktionsbeschreibungen voran gestellt. Dem folgt die Beschreibung des Interaktionsverlaufes, die ähnlich der formulierenden Interpretation an der thematischen Struktur der Interaktion orientiert ist. Anders als in der formulierenden Interpretation der ‚Interpretationsvorlagen‘, die vorrangig eine methodische Aufgabe der Ordnung und Übersetzung hat, geht es auch in diesen Texten um die verständliche Darstellung der Interaktion für die Leser*innen. Abhängig von der Indexikalität und Verständlichkeit der Aussagen finden sich entweder wortwörtliche Zitate oder Paraphrasen des Gesagten. Lautierungen werden i.d.R. in Lautschrift wiedergegeben, wo-

bei es vor allem um die Markierung der Aussprachebesonderheiten geht. Den formulierenden Beschreibungen der Interaktion folgen die reflektierenden Interpretationen. Hier wird versucht, das fallvergleichende Vorgehen darzustellen. In ausgewählten Sequenzen werden Fotogrammanalysen sowie Interpretationen relevanter Aufgaben eingefügt (auf die Abbildung der Arbeitsblätter wird in dieser Publikation aus urheberrechtlichen Gründen verzichtet).

6 Aufgabenbezogene Schülerinteraktionen: Praxeologische Typenbildung

Einer rekonstruktiven Forschungslogik folgend, wurde in dieser Studie nach homologen Strukturen in den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen gesucht. Diesen Strukturen unterliegen Erfahrungen, Orientierungen und Handlungspraktiken der Schüler*innen in dem Umgang mit den schulischen Aufgaben und Dingen, die eingebunden sind in eine Mehrdimensionalität und Polykontextualität der Erfahrungsräume (vgl. Vogd 2011; Nohl 2013; Martens & Asbrand 2017). Im Rahmen der dokumentarischen Interpretation können diese sich überlagernden Erfahrungsräume mit Hilfe der relationalen Typenbildung (vgl. Nohl 2013) in eine übergeordnete Theorie der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen überführt werden, die sich nicht allein in der „Rekonstruktion von Akteursperspektiven erschöpft, sondern die Einbindung dieser Akteursperspektiven in soziale Zusammenhänge untersucht“ (Nohl 2013, S. 61).

In den Rekonstruktionen zeigt sich eine Basistypik, die sich als Orientierung an der Aufgabenerledigung darstellt. Diese Basistypik bildet den Kontext der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen und lässt sich beschreiben als eine Orientierung an dem Erfüllen der Erwartungen die an bzw. über schulische Aufgaben gestellt werden. Sie zeigt sich vorrangig als Orientierung an der (Re-)Produktion richtiger Ergebnisse. Diese Basistypik ist anschlussfähig an das, was Breidenstein (2006) als „Schülerjob“ beschreibt und was sich auch in weiteren Studie bestätigt (vgl. Martens 2016; Petersen 2015). Differenzieren lässt sich diese Basistypik bzgl. der Art und Weise der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen, die sich wiederum in unterschiedlichen Dimensionen in einer relationalen Typenbildung als Typen der Ko-Konstruktion, Instruktion und Konkurrenz konturiert.

6.1 Ko-Konstruktion

In diesem Typ der Ko-Konstruktion zeigen sich symmetrische Differenzkonstruktionen und eine gleichberechtigte Positionierung in der Interaktion. Wie sich die Positionierungen entlang eines schulischen Könnens und Nicht-Könnens ordnen und in welcher Relation sich dazu das aufgabenbezogene Wissen verhält, wird in den folgenden ausgewählten Fallbeispielen deutlich. Begonnen wird mit der Interaktion zwischen Lee und Nina in der jahrgangübergreifenden Lerngruppe 1–2 der Förderschule. Lee und Nina wurden zum selben Zeitpunkt eingeschult. Die Schülerin und der Schüler setzen sich interaktiv dicht über ein von ihnen markiertes Problem auseinander, wobei in dieser Auseinandersetzung eine Veränderung von Wissen rekonstruierbar ist. Diese Veränderung von Wissen verweist in dieser Konstellation auf Prozesse des Lernens, wobei sie sich als gleichberechtigt im ‚Können‘ positionieren. In der dann folgenden Interaktion zwischen Lina, Alexa und Zakaria aus der jahrgangübergreifenden Lerngruppe der inklusiven Grundschule wird ein thematisch anders gelagerter Gegenstand verhandelt. Dort positionieren sich die Schülerinnen als gleichberechtigt im ‚Nicht-Können‘. Sie sind – im Unterschied zu der Interaktion zwischen Lee und Nina – nah an der Aufgabebearbeitung, an den Ergebnissen orientiert. Deutlich wird auch hier ein konjunktives Verstehen in der aufgabenbezogenen Interaktion. Dieser Aspekt wird auch in dem folgenden Interaktionsauszug zwischen Emre und Suad deutlich. Das Besondere in dieser Interaktion ist zudem der Vollzug in einem synchronen Modus.

6.1.1 Lee und Nina

Die Zusammenarbeit von Lee (links im Bild, siehe Fotogramm 7) und Nina (rechts im Bild, Fotogramm 7) findet in der Wochenplanzeit statt, in der die Schüler*innen die von der Lehrerin unterschiedlich zusammengestellten Wochenpläne bearbeiten. Anfänglich geht es in der Sequenz „Buntstifte“ um das Einordnen von Buntstiften in Lees Schreibmäppchen. In der dann später folgenden Sequenz „Frosch“ und den sich daran anschließenden Sequenzen schreiben Lee und Nina zu ausgeschnittenen Bildern zum Anlaut [f] mit Hilfe einer Anlauttabelle die jeweiligen Begriffe in ein unliniertes DIN A4 Hef. Je nach Buchstabe stempeln die Schüler*innen auf die jeweiligen Seiten das passende Anlautbild, schneiden Bilder zu dem Anlaut aus, kleben diese ein und schreiben die Begriffe zu den Bildern mit Hilfe der Anlauttabelle. Die jeweiligen Materialien zu den Buchstaben sind so angeordnet, dass sie von den Schüler*innen selbst ausgewählt werden. Dies ist eine Aufgabe, die das gesamte Halbjahr in dieser Art und Weise in der Wochenplanzeit bearbeitet wird. Schüler*innen eines Jahrgangs bekommen hier durchaus unterschiedliche Aufgaben.



Fotogramm 7: Buntstifte (0:30)



Fotogramm 8: Szenische Choreografie – Buntstifte (0:30)

Fotogrammanalyse (0:30)

Auf den zwei gleich hohen, nebeneinander stehenden Tischen befinden sich verschiedene Gegenstände: eine Wasserflasche, ein Plüschtiereskel auf dem ein Mikrofon liegt, ein aufgeklapptes Schreibmäppchen, Papiere mit Schwarz-Weiß-Zeichnungen, einzeln liegende Buntstifte in verschiedenen Farben, eine geöffnete Frühstücksdose, auf deren Deckel ein Würstchen liegt. Lee und Nina stehen bzw. sitzen dicht nebeneinander, tendenziell zur Mitte der beiden Tische. Nina steht leicht nach vorne gelehnt an der Tischkante. Von ihr aus gesehen dreht sie sich leicht nach rechts, so dass ihr rechter Arm über den vor Lee stehenden Tisch reicht. Ihre beiden Arme sind in Richtung des vor ihr liegenden Schreibmäppchens ausgestreckt. Das Schreibmäppchen liegt geöffnet auf dem Spalt zwischen beiden Tischen. Ninas rechter ausgestreckter Arm reicht weit über den Tisch, ihr Oberarm ist dabei dicht an der Schulter von Lee. In der rechten Hand hält sie zwischen Daumen und Zeigefinger einen Buntstift. Die Spitze des Stiftes zeigt in Richtung einer Schlaufe im Schreibmäppchen. Das Ende des Stiftes ist leicht schräg nach oben gerichtet. Ninas linke Hand wird von dem Plüscheskel verdeckt. Sie befindet sich in der Nähe des Schreibmäppchens. Nina schaut zu ihren Händen. Lee sitzt bzw. hockt auf dem Stuhl. Seine linke Hand liegt auf dem Schreibmäppchen. Sein rechter Arm ist angewinkelt und so angehoben, dass sich der Unterarm fast parallel zum Tisch und ungefähr auf Brusthöhe befindet. In der rechten Hand hält er einen Buntstift, dessen Spitze leicht schräg nach unten zeigt. Lee ist ebenso wie Nina leicht nach vorne gebeugt. Sein Mund ist weit geöffnet.

Reflektierende Interpretation

In den Dingen auf den Tischen wird eine Übergangssituation sichtbar. Einerseits verweist die geöffnete Dose mit dem Essen auf eine Situation der Pause. Andererseits zeigen das geöffnete Schreibmäppchen und das Hantieren mit den Buntstiften eine Aufräum- bzw. Ordnungssituation. Die auf beiden Tischen liegenden Arbeitsblätter markieren eine schulische Aufgabe. In den Ausrichtungen der Körper zeigt sich eine territoriale Überschneidung von Handlungsräumen: Lee schaut über ihren Arm hinweg; der Buntstift wird von ihm dicht an ihren Arm geführt. Ninas Arm ist direkt über Lees Arm; die Haltung und Ausrichtung der Buntstifte zeigt eine Parallelität und einen verbindenden Fokus an. In dieser Ausrichtung der Dinge und Körperlichkeit wird – insbesondere in den kontrastierenden Fallvergleichen zu anderen Interaktionen – ein Modus des Gemeinsamen, resp. der Kooperation, deutlich. In den Kontrastbeispielen – wie z.B. in der Interaktion zwischen Emre und Suad (siehe Kap. 6.1.3) oder auch Suad und Ardit (siehe Kap. 6.2.1) – dokumentiert sich auf der Ebene des Orientierungsschemas ein Modus der Einzelarbeit. ◀

Sequenz „Buntstifte“ (0:00–0:48)

Nf: Mu[θ] i[θ] dir helfe?

Lm: Ja (.) hilf mir alle zusam (.) weil @(.)@ weil weil weil (.) weil (.)weil

Nf: Weil die fällen dir runter.

Lm: Ja,

Nf: Kuck mal (.) manchmal musst du die mal (.) richtig machen.

Lm: Hu (.) danke Nina. (.) hu,

Nf: Au (.) und jetz

Lm: | Und die eine?

Nf: Kommt hier. (4) Ähm kuck fertig,

Lm: | Zum Glück hab i[θ] hab i[θ] Buntstifte. (2)



Fotogramm 9: Buntstifte (0:15)



Fotogramm 10: Buntstifte (0:30)

Lee legt sein Mäppchen auf den Tisch und beginnt damit, den Radiergummi in das Schreibmäppchen zu stecken. Dabei schaut Nina, die neben ihm sitzt und ein Würstchen isst, auf seinen Platz. Nina steht auf. Sie hält in ihrer linken Hand weiterhin das Würstchen und greift mit der rechten Hand nach den Buntstiften, die dicht bei Lees linker Hand liegen. Sie fragt ihn dabei, ob sie ihm ‚helfen muss‘. Nun greift sie nach fünf weiteren Stiften, die sich von ihr aus gesehen weiter auf der rechten Seite des Tisches befinden. Dabei beugt sie sich seitlich so weit über den Tisch, dass ihre Schulter auf der Höhe von Lees Stirn ist.

Lee bejaht ihre Frage und ist weiterhin damit beschäftigt, den Radiergummi in eine Schlaufe des Schreibmäppchens zu stecken. Er fordert sie mit hoher Stimme auf, ihm zu helfen („hilf mir

alle zusamm“). Sie richtet sich auf und legt die meisten Stifte auf den vor ihr befindlichen Tisch. Anschließend zieht sie Lee einen weiteren Stift, den er festhält, aus der Hand. Lee schiebt fast gleichzeitig das Mäppchen an die linke Seite seines Tisches, so dass es hochkant zwischen ihm und Nina liegt. Er schaut zu Nina hoch, die an seiner linken Seite steht und die Stifte emsig in die Schlaufen des Mäppchens steckt. Lee lacht kurz auf und wiederholt dreimal mit hoher Stimme das Wort „weil“. Lee wedelt mit dem Stift und schaut auf das Mäppchen, in das Nina die Stifte steckt. Nina beugt sich etwas nach vorn und vervollständigt Lees Aussage mit dem Satz, dass die Stifte ihm runter fallen würden. Lee bejaht dies und Nina steckt die Stifte in die Schlaufen. Nina erklärt ihm nun, dass er die manchmal richtig machen muss. Dabei schiebt sie einen Stift in eine obere Schlaufe. Lee steckt gleichzeitig seinen ersten Stift in die benachbarte Schlaufe und äußert „hu“. Seine linke Hand liegt ausgestreckt auf dem unteren Teil des Schreibmäppchens. Er steckt noch einen weiteren Stift in das Mäppchen, bedankt sich bei Nina und sagt noch einmal „hu“. Lee setzt sich zurück auf den Stuhl und nimmt die Hand vom Schreibmäppchen herunter. Er greift den letzten auf dem Tisch liegenden Stift und fragt Nina wo dieser Stift („die eine“) hinkomme. Nina nimmt ihm den Stift ab und antwortet, dass er „hierhin“ komme. Lee zeigt mehrmals schnell hintereinander auf eine freie Schlaufe. Sie steckt den Stift in die von ihm angezeigte Schlaufe hinein. Lee weist darauf hin, dass er zum Glück Buntstifte habe. Beide legen nun ihre Hände auf das Mäppchen und drehen es gleichzeitig so, dass es mittig zwischen den beiden Tischen liegt.

Reflektierende Interpretation

Nina initiiert die Interaktion mit einem Angebot der Hilfe, was auf der kommunikativen Ebene zu verorten ist. Sie zeigt sich in der Anfrage an Lee als ‚könnend‘ im Bewältigen der angesprochenen Situation, hier in Bezug auf das Ordnen der Buntstifte. Dieses Sich-Zeigen dokumentiert sich auch in der Art und Weise, wie sie mit den Buntstiften umgeht und in dem sehr bestimmten Auftreten. So greift sie bereits nach den Buntstiften und beginnt mit dem Einordnen, noch bevor Lee ihr antwortet. Der Positionierung von Nina widerspricht Lee nicht, vielmehr zeigt sich in dem Ordnen der Stifte ein einvernehmliches und beiderseitig positiv gerahmtes gemeinsames Handeln. In diesem gemeinsamen Handeln mit den Buntstiften entfaltet sich ein Sinngehalt, der homolog zu der sprachlichen Ebene ist.

Als Lee Ninas Anfrage validiert, nimmt er ihr Angebot der Hilfe und damit auch ihre Positionierung als ‚könnend‘ an. In der Art und Weise der Bezugnahme dokumentiert sich ein wechselseitiges ergänzendes Vorgehen, in dem das gemeinsame Handeln legitimiert wird: Lee beginnt mit einer Erklärung, wobei er mehrmals die kausale Konjunktion ‚weil‘ wiederholt. Die Erklärung führt er dann nicht weiter aus; stattdessen vervollständigt Nina diese mit Bezugnahme auf die Stifte, die sonst runter fallen würden. Lee validiert diese Aussage.

Zwar verbalisieren Lee und Nina ihr Handeln in einem Modus des handlungsbegleitenden Sprechens, doch zeigt sich in der Performanz, d.h. auf der Ebene der Handlungspraktiken und des Interaktionsvollzuges, dass sie dieses Gemeinsame nicht weiter explizieren müssen. Sie verstehen sich in einem konjunktiven Sinn; was auch in der Gestaltung der Interaktion sichtbar wird. Ninas Anfrage wird bejaht; ihre steuernden Impulse werden von Lee mit dem Lachen aber auch Bedanken als positive und willkommene Handlung bestätigt. In den zügigen wechselseitigen Interaktionszügen dokumentiert sich ebenso ein konjunktives Verstehen: So fragt Lee zunächst, wo der Stift hinkommt. Dann zeigt er Nina kurze Zeit später den Ort im Mäppchen mit Zeigegesten an und Nina steckt den Stift in die entsprechende Schlaufe. Die Interaktionszüge verlaufen sehr schnell und fast parallel. So schieben Lee und Nina fast gleichzeitig das Mäppchen nach oben und beenden somit gemeinsam die Interaktionsbewegung bzw. das Ordnen der Buntstifte.

Interaktionsanalytisch entspricht das einer Konklusion. Auf der konjunktiven Ebene dokumentieren sich bei Nina und Lee gleiche Orientierungen in Bezug auf die schulische Aufgabe.

Erklärungen finden sich in dieser Sequenz auf der immanenten Ebene als handlungsbegleitendes Sprechen und auf der konjunktiven Ebene als implizites Wissen, das in den Handlungen sichtbar wird. Dieses zeigt sich hier über das „richtige“ Ordnen der Buntstifte, mit dem in dieser Interaktion eine Positionierung als ‚könnend‘ verbunden ist. In diesem doppelten Zeigen wird in dem Handeln selbst ein Erklären, eine Veranschaulichung des Wissens sichtbar. Nina und Lee explizieren die Handlung mit Bezug auf ein Wissen, das den Dingen inhärent ist. Sie argumentieren, dass die Buntstifte sonst runter fallen würden und ordnen das gemeinsame Handeln durch die Erklärungen in einen sinnstiftenden Zusammenhang ein. Das zeigt sich z.B. in der Aussage von Nina, dass Lee das manchmal richtig machen muss.

Die Aushandlung der Zusammenarbeit erfolgt hier interaktiv dicht, in einer wechselseitigen Bezugnahme und in einem sich ergänzenden Handeln und Sprechen, was miteinander korrespondiert. In dem gemeinsamen Handeln wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass und wie sie sich in einem konjunktiven Sinn verstehen und wie sich in der Interaktion eine Orientierung an einem Gemeinsamen zeigt. Interessant ist, dass diese Orientierung an Gemeinsamkeit trotz des dominanten Auftretens von Nina vollzogen wird. In dem inkludierenden Interaktionsmodus zeigt sich ein gemeinsamer Erfahrungsraum. Durch die Dichte und Wechselseitigkeit der Interaktion deutet sich im Besonderen ein univoker Modus an, der wiederum auf identische Erfahrungen verweist. ◀

Sequenz „Frosch“ (23:31–24:02)

- Nf: [f]: [ʁɔ] [ɔ]:: (.) [ɔ]:: (.) [f]:: [f] [ɔ]:: (.) [ʁ] [i] (2) Lee, weißt du wie isch [fɔ] mal schreib? (.)
 Ich hab [f] [f] (.) und dann ein
- Lm: l[f] [x] (.) [x]
- Nf: [hɜ:]?
- Lm: Nein [x]
- Nf: Ah so; [ʁ]:(.) Ich lese immer nich



Fotogramm 11: Frosch (23:57)



Fotogramm 12: Frosch (23:58)

Während Lee seinen Platz aufräumt und Papierschnipsel wegbringt, schreibt Nina den Buchstaben <F>. Sie lautiert dabei den Anfangslaut [f] und weiterführend die Laute [ʁɔ] und [ɔ]. Dann schreibt sie den Buchstaben <O>, während sie weiter [ɔ] lautiert. Nach einer kurzen Pause tippt sie mit dem Bleistift auf das geschriebene <F>, lautiert [f] [fɔ], schreibt das <O> noch einmal

nach und lautiert weiter [ʁ] [i]. Nina richtet sich auf und schaut in die Richtung, in die Lee weggegangen ist.

Sie ruft Lee mit seinem Namen und fragt ihn, ob er weiß, wie sie [fɔʃ] mal schreibt und fügt hinzu, dass sie das [f] schon habe. Währenddessen kommt Lee mit gehefteten Papieren in der Hand an den Tisch zurück. Er legt die Papiere auf den Tisch. Dabei schaut er Nina an und lautiert sehr leise die Laute [f] und [x]. Nina steht aufrecht, wobei sie ein Knie auf dem Stuhl abstützt, hält ebenfalls Augenkontakt zu Lee und fragt, was dann kommen würde. Lee setzt sich, den Blick weiterhin auf Nina gerichtet und lautiert noch einmal [x]. Darauf fragt sie mit „[hɜ:]?“ nach. Er verneint und lautiert noch einmal [x]. Nina dreht sich schwungvoll wieder zum Tisch zurück und sagt dabei „Ah so [ʁ];(:)“. Am Ende ihrer Aussage tippt sie mit der linken Hand kurz auf den Tisch. Dann zeigt sie mit dem ausgestreckten Mittelfinger der linken Hand auf das Heft und sagt dabei, dass sie immer nicht lesen würde. Lee steht auf und geht dichter an ihren Tisch heran.

Reflektierende Interpretation

Der Gegenstand dieser aufgabenbezogenen Interaktion ist das Schreiben eines Wortes. In der Interaktion wird ein gegenstandsbezogenes Wissen sichtbar: Nina analysiert den Anfangslaut des zu schreibenden Wortes <Frosch> und schreibt den Großbuchstaben <F>. Sie zergliedert das Wort in seine weiteren Laute. Dabei benennt sie zunächst sowohl die Konsonanten am Anfang als auch den folgenden Vokal entsprechend der Aussprachenorm. In der Wiederholung der Laute lässt sie dabei das [ʁ] aus der initialen Konsonantenverbindung aus. Das spiegelt sich in der Schreibung <FO> wider. Auch den finalen Laut lässt sie bei dieser Segmentierung aus. Es dokumentiert sich, dass Nina die Lautdurchgliederung und die Phonem-Graphem-Korrespondenz weitestgehend gelingt; sie wendet dabei die Strategie des lautorientierten Schreibens an. Mit der Segmentierung der Konsonantenverbindung ist sie unsicher. Auch in der Aussprache des Wortes wird deutlich, dass sie den zweiten Laut der Konsonantenverbindung nicht bildet.

Bei Lee dokumentieren sich ebenfalls ein lautorientiertes Schreiben und die Kompetenz der Lautanalyse. Er analysiert die Konsonantenverbindung vollständig. Performativ gelingt es ihm nicht, den Laut [ʁ] als stimmhaften uvularen Frikativ zu bilden. Er ersetzt ihn durch den ähnlichen Laut [x], einen stimmlosen uvularen Frikativ, der im Artikulationsmodus und -ort gleich ist. Dieser unterscheidet sich nur in dem Merkmal der Stimmhaftigkeit von dem Laut [ʁ].

In Ninas Vorgehen zeigt sich des Weiteren eine Hypothesenprüfung und eine Fehlersensibilität. So hat sie zwar schon einen zweiten Buchstaben, hier das <O>, geschrieben, beginnt dann aber mit dem Lautieren noch einmal von vorne. Sie überprüft ihre Schreibung. Nina markiert in der Interaktion mit dem Aufzählen der Buchstaben, die sie schon geschrieben hat und dem Nachschreiben des Buchstaben <O>, welchen Buchstaben sie sucht. In der Interaktion wird eine Kompetenz im Einfordern der Interaktion, ein Suchen nach der richtigen und vollständigen Schreibung deutlich. Dieses Schreiben des Wortes ist durchgängig in die Interaktion mit Lee eingebunden, womit die Praktik des Schreibens hier zugleich eine interaktive ist. Zudem wird mit Blick auf die implizite Ebene des Wissens eine Orientierung an der Auseinandersetzung mit der Sache der Aufgabe deutlich. Diese Sache stellt sich hier als das vollständige Schreiben eines Wortes zu einem Bild dar.

In der Art und Weise, wie Nina Lee anspricht, zeigt sich eine Adressierung als ‚könnend‘ und hilfreich. So wird Lee als jemand adressiert, der potentiell in der Lage ist, zu wissen, wie man schreibt. Lee nimmt diese Adressierung an: er markiert den Laut [ʁ], indem er den angehauchten Laut mit einem ähnlichen Artikulationsort und demselben Artikulationsmodus (Frikativ) benennt. Nina positioniert sich durch die Bemerkung, dass sie den ersten Buchstaben schon

geschrieben habe, durch den körperlichen Ausdruck – hier das Einnehmen einer aufrechten Körperhaltung – und den anweisenden Modus als ebenso ‚könnend‘. Weiterhin gleicht sie mit ihrer Aussage „Ach so“ und der Erklärung für ihr Nachfragen, dass sie ‚immer nicht richtig lesen‘ würde, die Position der Anfragenden aus. Auch als sie seine Lautäußerung aufgreift und diese so verändert, dass sie den Laut [ʃ] bildet, positioniert sie sich wiederum als ‚könnend‘.

Die Anfrage von Nina bezüglich der Analyse des Lautes [ʃ], der eingebunden ist in die Konsonantenverbindung <FR>, wird von Lee in der Markierung des Ziellautes beantwortet. Obwohl er diesen nicht mit dem Merkmal der Stimmhaftigkeit bildet, versteht Nina seine Lautmarkierung. Ihre Nachfrage nach dem markierten Laut erfolgt in einem Modus des korrektiven Feedbacks; sie benennt den gesuchten Laut aus der Konsonantenverbindung entsprechend der Aussprachenorm.

Es dokumentieren sich bzgl. der Lautbildung und -benennung Veränderungen auf der Ebene des kommunikativen Wissens. Auf der konjunktiven Ebene wird eine Anschlussfähigkeit der lautorientierten Strategie, trotz Differenzen in Bezug auf die Analyse der Konsonantenverbindung, sichtbar. In der interaktiven Praxis dokumentiert sich hier ein inkludierender Interaktionsmodus. ◀

Sequenz „Anlauttabelle“ (24:02–24:35)

Lm: [f]:: [x]:: [fʃ] (.) ein [ʃ]::.

Nf: [ʃ]

Lm: Frosch ist der. Frosch.

Nf: Okay wie [ʃ] wie [ʃ]. (.) welcher [ʃ] wie [ʃ]inese? [ʃ] wie [ʃ]ere.

(Lm steht auf und läuft zur Anlauttabelle)

Nf: [ʃ] wie [ʃ]ere.



Fotogramm 13: Anlauttabelle (24:02)



Fotogramm 14: Anlauttabelle (24:18)

Lee steht dicht neben Nina. Er schaut kurz auf ihr Heft und anschließend Nina an, die aus ihrem Schreibmäppchen einen Radiergummi herausholt. Während Lee langsam und gedehnt das Wort <Frosch> lautiert, geht er sehr nah an Nina heran. Den Blick weiterhin auf Nina gerichtet, tritt Lee einen Schritt zurück und benennt den Laut [ʃ]. Nina blickt ihn an und lautiert daraufhin ebenfalls [ʃ]. Lee ergänzt, dass das der Frosch, der Frosch ist und setzt sich dabei. Auch Nina setzt sich und beginnt den Buchstaben <O> wegzuradiieren; Lee klebt weiter Anlautbilder in das Heft. Nina richtet sich auf und sagt währenddessen „okay, wie [ʃ], wie [ʃ]“. Sie stellt sich dicht neben Lee und zeigt auf die große Anlauttabelle, die vor ihnen hängt. Dann fragt sie Lee: welcher [ʃ], [ʃ] wie Chinese oder [ʃ] wie Schere. Lee, schaut ebenfalls zur Anlauttabelle an der

Wand, steht auf und geht zu dieser. Nina, die die Anlauttabelle weiterhin im Blick behält, wiegt Kopf und Körper hin und her und sagt schließlich [ʃ] wie Schere.

Reflektierende Interpretation

In dieser Sequenz ergreift Lee die Initiative und unterbreitet Nina einen Vorschlag. In der Art und Weise, wie Nina dann den von Lee markierten finalen Laut in Assoziation mit der Anlauttabelle aufgreift und artikuliert, dass der Laut von zwei verschiedenen Anlautbildern repräsentiert wird, dokumentiert sich ein Wissen bzgl. der Phonem-Graphem-Korrespondenz. In der dann folgenden Aufforderung zeigt sich in der Assoziation mit der Anlauttabelle eine Veranschaulichungspraktik und zugleich in dem sich Zeigen als Zeigende die Positionierung als ‚könnend‘. In der Art und Weise des Zeigens auf die Anlauttabelle wird sichtbar, dass Nina sich auf die Graphem-Phonem-Korrespondenz bezieht und dass sie die Laute sicher den Anlautbildern zuordnen kann. In der Lautbildung auf der performativen Ebene benutzt sie für beide Buchstaben denselben Laut, differenziert hier nicht in der Lautbildung. Das könnte dialektal bedingt sein, in dem das [ch] typischerweise durch das [ʃ] ersetzt wird. Unabhängig von der Kompetenz der Lautbildung wird hier ein Wissen darüber sichtbar, dass ein Laut durch verschiedene Buchstaben repräsentiert werden kann.

Der inkludierende Modus der Interaktion zeigt – trotz der Unterschiede im Wissen bei der Analyse der finalen Lautposition eines mehrgliedrigen Graphems – einen gemeinsamen Erfahrungsraum sowie ein konjunktives Verstehen. Das gemeinsame Handeln wird nicht weiter expliziert und erfolgt in wechselseitiger Ergänzung: Lee lautiert das Wort. Nina unterbreitet Lee mit einer Entscheidungsfrage einen Vorschlag und bezieht sich dabei auf mehrere mehrgliedrige Grapheme als Repräsentant für einen Laut. Lee beantwortet ihre Frage mit einem Zeigen auf die Anlauttabelle. Nina entscheidet sich für ein Graphem und benennt dieses in Assoziation mit der Anlauttabelle.

Auf der kommunikativen Ebene wird in dem Benennen der Laute und dem Verweisen auf die Lautrepräsentanten eine Veränderung des Wissens deutlich. Auf der konjunktiven Ebene dokumentiert sich ebenso eine Veränderung des gegenstandsbezogenen Wissens, was in der Perforanz der finalen Lautanalyse von Nina sichtbar wird und im Weiteren als Lernen rekonstruiert wird. Dieses Lernen wird in einem aktionistischen ko-konstruktiven Modus vollzogen. Das Gemeinsame des Handelns emergiert spontan, es wird in einem wechselseitigen Ergänzen und Verstehen hervor gebracht. Der ko-konstruktive Modus der wechselseitigen Bezugnahme geht einher mit gleichberechtigten Re-Adressierungen in Bezug auf das schulische Können. ◀

Sequenz „Schere“ (24:35–25:06)

Nf: (9) Is de[ð] a:: nein. (.) mein[ð] du des da kuck,

Lm: Ne:: ähm (.) ein Schere:.

Nf: l Oder des da. (.) so?

Lm: Ne falsch.

Nf: Oh:.

Lm: Das is eine [x]

Nf: Oder so?

Lm: So.

Nf: So?

Lm: Ja

Nf: Okay, (5)



Fotogramm 15: Schere (24:50)



Fotogramm 16: Schere (25:05)

Nina schaut auf ihr Heft, dreht sich dann leicht nach rechts und geht auf Lees Tisch zu. Lee kommt zurück an den Tisch. Noch während er sich setzt, greift Nina nach einem ausgeschnittenen Anlautbild, das auf seinem Tisch liegt. Sie dreht es schnell um und fragt nach insgesamt 9 Sekunden Sprechpause „Is de[ð] a::“. Sie verneint ihre Frage und legt das Bild wieder hin. Lee nimmt das Papier, streicht es mit einem Klebestift ein, Nina nimmt sich ein weiteres Anlautbild. Sie beugt sich weiter herunter und schreibt etwas auf dieses Papier. Sie fragt Lee, ob er das da meint und fordert ihn auf, zu gucken. Die Köpfe der beiden Kinder sind dicht nebeneinander. Lee streicht weiterhin das Anlautbild mit dem Klebestift ein, er blickt dann kurz auf Ninas Papier und anschließend nach vorne zur Anlauttabelle. Lee verneint Ninas Frage und zeigt zur Anlauttabelle. Er neigt sich leicht nach rechts und führt mit dem Arm eine horizontale Bewegung von links nach rechts aus, dabei sagt er „ein Schere“. Nina schreibt etwas auf das Papier. Ohne aufzusehen fragt sie „oder des da, so?“. Lee dreht sich zu ihr und schaut nun ebenfalls auf ihr Papier, dabei beugt er sich noch weiter über den Tisch. Lee verneint dann und sagt, dass das falsch sei. Er setzt sich wieder hin und streicht weiter das Bild mit dem Klebestift ein. Nina richtet sich auf, äußert „oh“, wobei sich ihr Körper wiegend bewegt. Sie schaut zur Anlauttabelle. Lee zeigt auf das Papier und erklärt ihr, dass das „eine [x]“ sei. Sie sagt nun „oder so“ und schreibt erneut etwas auf das Papier. Es entsteht eine kurze Sprechpause, in der Nina schreibt und Lee auf das beschriebene Papier schaut. Dann zeigt er blitzschnell auf dieses und bestätigt „so“. Nina fragt noch einmal „so?“ nach, Lee bestätigt mit „ja“. Nina antwortet „okay“ und wendet sich wieder ihrem Papier zu. Sie schreibt den Buchstaben <S>, zuerst von unten nach oben und dann noch einmal von oben nach unten nach. Lee streicht nun wieder seine Bilder mit dem Klebestift ein.

Reflektierende Interpretation

Nina wartet mit dem Schreiben so lange, bis Lee wieder am Tisch ist. Sie schreibt ihm dann in einem Probehandeln auf einem kleineren Papier einen Buchstaben vor und fordert ihn auf, diesen zu überprüfen. Nina adressiert Lee wiederum als ‚könnend‘. Er arbeitet diese Adressierung anschlussfähig an ihre Frage aus und re-adressiert damit die Adressierung. So unterbreitet Nina Lee erneut einen Vorschlag, den er verneint. Nina beginnt im Anschluss sofort mit einem weiteren Schreibkonstruktionsversuch. Hier erklärt Lee ihr, dass ihr geschriebener Buchstabe ein [x] sei, was hier – ähnlich wie in der vorherigen Sequenz „Anlauttabelle“ – einem korrektiven Feedback entspricht. Er rahmt ihre Lautbenennung in Assoziation mit der Anlauttabelle als das Graphem <ch>. Nina beginnt daraufhin mit einem weiteren Schreibversuch.

Hier dokumentiert sich wiederum ein ko-konstruktiver Modus, in dem es auf der Handlungsebene – angeregt durch das Feedback des Anderen – zu weiteren Hypothesenbildungen in Form eigener Konstruktionen kommt. Nina nutzt dabei den Papierschnipsel als Übungsblatt für ihre Schreibversuche und Lees Feedback, um zu der gesuchten Schreibung zu gelangen. Diese wendet sie dann auch in ihrem Heft an. Es zeigt sich eine Problemlösestrategie von Hypothesenbildung und Abgleich der Hypothese, die in der Interaktion aktionistisch hervorgebracht wird. Es dokumentiert sich in der Anschlussfähigkeit und dem inkludierenden Interaktionsmodus ein konjunktives Verstehen. Das belegt auch die Schnelligkeit, in der die Interaktionsbewegungen vollzogen werden. Der Typ der Ko-Konstruktion zeigt sich wiederum in den Dimensionen der gleichberechtigten Positionierung in Bezug auf das schulische Können. Sie eignen sich gemeinsam in einem ko-konstruktiven Modus in Assoziation mit der Anlauttabelle die Sache des vollständigen Schreibens an. Die Interaktion ist der Ort der gemeinsamen Problemmarkierung und -lösung. Damit wird eine schulisch gerahmte Sache in der Interaktion über die Veranschaulichungspraktik des Probeschreibens ko-konstruktiv hervorgebracht und bearbeitet. In dieser Ko-Konstruktion dokumentiert sich Lernen als Veränderung auf der Ebene des Handlungswissens. Das wird in dem Vollzug des Schreibens sichtbar, zeigt sich aber auch auf der kommunikativen Ebene in dem Benennen der Buchstaben. ◀

Sequenz „Mach bei mir“ (25:06–25:28)

Nf: und dann kommt ein?

Lm: Hä?

Nf: [h]?

Lm: [f] (.) das eine [f x]. (.) das is keine. das is ein [f x] ein [f x] (2) eine [f x] (.) wie ein [f x ein °[x]°

Nf: Okay mach bei mir. mach bei mir. (.) Lee mach. (.) [ð]nell bei mir. [ð]o.

Lm: F[χ]::osch::



Fotogramm 17: Mach bei mir (25:15)



Fotogramm 18: Mach bei mir (25:28)

Nina schreibt den Buchstaben <S> in das Heft, schaut Lee an und fragt ihn, was dann kommen würde. Nina und Lee schauen sich an, wobei Lee weiterhin den Klebestift über ein Anlautbild führt. Dann steht er nach einer kurzen Pause auf, fragt mit einem „Hä?“ nach, worauf Nina „[h]?“ fragt. Lee schaut auf Ninas Heft, in der rechten Hand hält er noch den geöffneten Klebestift mit dem daran klebenden Anlautbild. Er erklärt ihr mehrmals hintereinander, dass das eine [f x] ist, dass das ‚keine‘ ist. Im Anschluss daran zeichnet er den Buchstaben <S> in die Luft. Nina steht auf und beginnt zu radieren. Lee wiederholt noch einmal die Aussage „wie eine [f x]“

und macht vor seinem Körper eine horizontale Geste mit der Hand von rechts nach links. Dabei geht er zu seinem Platz zurück. Er dreht sich noch einmal zu Nina und haucht ihr das [x] zu. Nina beendet das Radieren und wirft den Radiergummi auf den Tisch. Dabei richtet sie sich auf und fordert Lee auf, dass er es bei ihr machen soll. Sie greift nach dem Bleistift und der Schere, dreht sich zu Lee, schaut ihn an und reicht ihm den Bleistift. Dabei sagt sie noch einmal, dass er es machen solle. Sie neigt sich zur Seite. Lee sucht auf dem Tisch nach den Bildern, der Klebestift ist geöffnet. Noch einmal fordert Nina Lee mit einem kurzen „Lee mach“ auf. Sie ergänzt, dass er es schnell machen soll. Lee streicht weiterhin ein Bild mit dem Klebestift ein, legt beides dann hin, geht zu ihr und stolpert dabei leicht, ohne hinzufallen. Er nimmt den Bleistift und schreibt ein <r> in Ninas Heft, dann lautiert er das Wort <Frosch> und schreibt das <sch>.

Reflektierende Interpretation

Die Interaktionsbewegung beginnt hier mit einem Missverständnis, das im weiteren Verlauf der Sequenz nicht aufgelöst wird. So bezieht Nina Lees Äußerung auf den gesuchten Laut. Er greift ihre Lautäußerung nicht auf; vielmehr erklärt er ihr, welchen Laut er meint. Nina kann Lees Hinweis nun nicht mehr in eine eigene Handlung, eine erneute Hypothesenbildung, umsetzen. Die Interaktionszüge sind nicht anschlussfähig.

Es zeigt sich, dass Nina und Lee die Missverständnisse bezogen auf die Lautposition nicht so bearbeiten können, dass eine ko-konstruktive Interaktion entsteht. Hat Nina vorher noch das Graphem <sch> nach dem Buchstaben <F> geschrieben, so bezieht Lee seine Kritik auf die Konsonantenverbindung am Anfang und markiert diese mit seiner Lautsprachevariation [fχ]. Dies versteht Nina diesmal nicht und es veranlasst sie auch nicht, wie zuvor in der Sequenz „Frosch“, in einen gemeinsamen Hypothesenbildungsprozess einzusteigen. Der initiierte Charakter der Aufforderung verändert sich nun zu einem Anweisen. Lees Antworten verhelten Nina nicht, das richtige Graphem zu finden. Sie fordert ihn eindringlich auf, es für sie zu machen. Explizit betont sie, dass es schnell gehen soll, was auf einen Modus der schnellen Aufgabenbearbeitung hindeutet und das Gegenteil zu dem vorher noch spontanen und aktionistischen Hervorbringen der Sache bildet. Während Lee das Wort für Nina schreibt, wendet sie sich einer anderen Interaktionssituation zu.

In diesem Abwenden zeigt sich die homologe Struktur einer Orientierung an dem Fertigsein ohne ein Interesse und einer Auseinandersetzung mit der Sache. Das ist zugleich ein Kennzeichen der Basistypik der Aufgabenerledigung. Ihre dann folgende Zusammenfassung und die anschließende Frage zeigen ebenfalls eine Eile und Schnelligkeit, die sich von der Art und Weise des ko-konstruktiven Aneignens der Aufgabe, wie es sich in den vorherigen Sequenzen und insbesondere der Sequenz „Buntstifte“ zeigt, unterscheidet.

An dem Arbeitsblatt von Nina wird deutlich, dass Lee den geschriebenen Großbuchstaben <F> von Nina um das kleingeschriebene <r> und <sch> ergänzt. Das verweist wiederum auf die Problematik der Konsonantenverbindung und damit einhergehend die Schwierigkeit, der für die Verständigung wichtigen und hier auch richtigen Lautmarkierung des <r>. Diese letzte Sequenz macht deutlich, dass sich die Art und Weise der Aufgabenbearbeitung – wenn z.B. ein Verstehen an der Hürde der Verständigung scheitert – verändern kann. In diesem Beispiel werden zwei zentrale Ergebnisse deutlich: Das konjunktive gegenstandsbezogene Verstehen bildet zum einen die Voraussetzung für den ko-konstruktiven Modus, zugleich wird dieses Verstehen in den Interaktionen selbst hervorgebracht. Das wird hier in dieser Sequenz in dem nicht gelingenden Verstehen sichtbar. ◀

6.1.2 Lina, Alexa und Zakaria

Diese Interaktion wurde in der inklusiven Grundschule während der Arbeitszeit aufgenommen. Lina, Alexa und Zakara bearbeiten dieselbe Aufgabe zu einem mathematischen Sachverhalt.

Interpretation der Aufgabe

Das Arbeitsblatt trägt den Titel „Plusaufgaben und Malaufgaben“. Auf dem Arbeitsblatt befinden sich durchnummerierte Abbildungen, die wiederum in drei Reihen angeordnet sind. Die Aufgabe besteht darin, zu jeder Abbildung eine Plus- und eine Malaufgabe zu formulieren. In der ersten Reihe sind unter den Abbildungen Rahmen abgedruckt, in die die Zahlen der dargestellten Rechenaufgaben eingetragen werden. Die Anzahl dieser Rahmen, wie auch die Rechenzeichen, sind vorgeben. Die Aufgaben direkt unterhalb der Abbildungen werden durch die Rechenoperationszeichen als Additionsaufgaben, die darunter liegenden Aufgaben als Multiplikationsaufgaben dargestellt. In der folgenden Sequenz ist die Aufgabe 3 relevant. Hier sind zwei Säcke mit jeweils zehn Äpfeln abgebildet. In der ersten Zeile unter dieser Abbildung befinden sich zwei Rahmen, daneben ein Pluszeichen, dann wieder zwei Rahmen, ein Gleichheitszeichen und dann noch einmal zwei Rahmen. In der Zeile darunter folgen nach dem ersten Rahmen ein Multiplikationszeichen, dann zwei Rahmen, ein Gleichheitszeichen und wiederum zwei Rahmen.

Die Anforderungsstruktur dieser Aufgabe besteht darin, die Abbildung entsprechend der vorgegebenen Markierungen als Rechnungen darzustellen. In der ersten Zeile unter der Abbildung muss die in den jeweiligen Bündelungen abgebildete Menge an Elementen als Summand erkannt und in der jeweiligen Markierung eingetragen werden. Anschließend ist die Summe einzutragen. In einem weiteren Schritt erfolgt die Übertragung der Additionsaufgabe in eine entsprechende Multiplikationsaufgabe. Dazu findet das mathematische Prinzip Anwendung, dass der Multiplikator die Anzahl der Bündelungen abbildet und der Multiplikand die jeweils (gleichmächtige) Menge in der Bündelung bzw. umgekehrt. Entsprechend ist die Multiplikation auf einer anderen Ebene zu verorten als die Addition. Bei der Multiplikation wird mit verschiedenartigen Mengen operiert, während es bei der Addition gleichartige Mengen sind.

Die Repräsentationsebenen der Darstellung der Sachverhalte sind hier die bildliche und die symbolische Ebene. Die Aufgabenstellung ist geschlossen: außer dem Abzählen bzw. dem Übertragen der Gleichung sind keine weiteren Lösungswege möglich. Die Markierungen für die Zahlen (1. Reihe: Rahmen, 2. und 3. Reihe: Linien) lassen auf ein lineares Verständnis von Lernprozessen schließen. Ein solches lässt sich auch in den Abbildungen erkennen. So ist in der ersten Zeile der Aufgaben 1 bis 3 die Bündelung der gleichmächtigen Mengen stärker markiert als in den folgenden Aufgaben. ◀

Sequenz „Kapier ich nich“ (4:20–4:46)

- Lf: °Alexa;°
 Af: °Ja;°
 Lf: °Ja, zwei, guckma. zehn plus zehn is zwanzich;°
 aber diss da unten kapier ich irgendwie nich;
 Af: Ich auch nicht °@(.).@°
 Lf: °Diss is richtig; guck das sin (.) da; un dis sin
 auch zwei;°
 Af: °Ich kapier diss grad auch nich;°
 Lf: °Ja; diss is voll ko:mich; (3)



Fotogramm 19: Kapier ich nich (4:37)

Lina und Alexa sind beide über ihren Papieren gebeugt und schreiben. Lina schaut zu Alexa und spricht diese flüsternd mit Namen an. Dabei schiebt sie zweimal hintereinander das Papier, mit-samt dem Hefter auf dem es liegt, nach oben. Es entsteht ein raschelndes Geräusch. Alexa sieht zu Lina und reagiert mit „ja“, worauf Lina mehrmals mit einem Bleistift auf die Abbildung der zwei Säcke mit den zehn Äpfeln zeigt. Sie blickt abwechselnd zu Alexa und auf das Blatt, dann nennt sie die Zahl 2. Nun fordert sie Alexa auf, zu gucken und benennt die Aufgabe $10+10=20$. Weiter teilt Alexa mit, dass sie „diss da unten irgendwie nich kapiert“. Alexa schüttelt leicht den Kopf, zieht die Schultern hoch, öffnet beide Hände gleichzeitig – die Unterarme bleiben weiter auf dem Tisch liegen – und erwidert, dass sie es auch „grad nich kapiert“. Währenddessen lacht sie leise. Nun führt Lina aus, dass es richtig sei („guck das sin (.) da, un dis sin auch zwei“). Alexa wiederholt noch einmal, dass sie es auch gerade nicht „kapiert“ und schüttelt dabei wieder leicht den Kopf. Lina stellt fest, dass es „voll komisch“ sei. Anschließend schauen die Schülerinnen wieder auf die Papiere.

Reflektierende Interpretation

Lina spricht Alexa mit dem Aufrufen des Namens direkt und durch das Flüstern zugleich in einer eher heimlichen Art und Weise an. Das Heimliche findet sich auch in der Art und Weise des Hochschiebens des Hefes und in der Zeigegeste. Hier zeigt sich, wie die Schülerinnen mit der kommunikativen Regel der Lerngruppe, in der Arbeitszeit nicht laut zu sprechen, umgehen. Eine Regel ist des Weiteren, dass sich Schüler*innen bei Unterstützungsbedarf über den sogenannten Hilfeturm an die Lehrerinnen wenden. Schülerinteraktionen sind nicht Bestandteil der Regeln.

Im Fallvergleich zeigen sich lerngruppentypische Regeln und Normen des Unterrichts, die sich mit dem methodischen Begriff des Orientierungsschemas verstehen lassen. Der Umgang mit diesen kommunikativen Regeln, wie oben am Beispiel der Schülerinnen gezeigt, ist dann wiederum auf der Ebene des Orientierungsmusters zu verorten. Deutlich wird in der Relation von Orientierungsschema und -muster, welche Handlungs- und Interaktionsräume das Interaktionssystem Unterricht als ein je Spezifisches bereit stellt und wie Schüler*innen diese Interaktionsräume nutzen. So werden im Fallvergleich mit den Lerngruppen an der Förderschule unterschiedliche Regeln und Normen sichtbar. Diese weisen aber auf der Ebene der Orientierungsmuster ähnliche Strukturen auf: Alle Schüler*innen nutzen unabhängig von dem Grad der „Sichtbarkeit“ und expliziten Aufforderung zu Schülerinteraktionen interaktive Praktiken der Aufgabenbearbeitung in einer Orientierung an einer möglichst effektiven Bearbeitung der Aufgaben, was wiederum mit der Basistypik der Aufgabenerledigung zu verstehen ist.

So dokumentiert sich auch in Linas Ansprache eine an Alexa gerichtete Aufforderung, sie in der Aufgabenbearbeitung zu unterstützen. Die Ansprache impliziert, dass Lina sich mit einem Problem konfrontiert sieht, was sie an der weiteren Bearbeitung der Aufgabe hindert. Sie ver-gewissert sich durch Zeigen und Nachfragen, wie auch durch das Nennen der Menge 2 und der Additionsaufgabe bzgl. der Richtigkeit der bisher gelösten Aufgabe. Das Benennen der Aufgabe $10+10=20$ entspricht der geforderten Additionsaufgabe in der ersten Zeile unterhalb der Ab-bildung; die darunter liegende Multiplikationsaufgabe, d.h. hier das Anwenden des Prinzips der Bündelung, „kapiert“ Lina dagegen „irgendwie nich“. Es kommt zum Stocken in der Aufgabenbearbeitung. In diesem Ausdruck des ‚Nicht-Kapierens‘ wird ein positiver Gegenhorizont deut-lich. Ein Kapieren gehört für Lina zum Bearbeiten der Aufgabe, was sich in einem konjunktiven Sinne auch in einem Verstehen, hier bezogen auf die Aufgabe, zeigt.

Die Anforderung der schulischen Aufgabe wird als etwas ‚Komisches‘ und ‚Unverständliches‘ gerahmt. Diese Rahmung verweist auf Passungsschwierigkeiten zum gegenstandsbezogenen

Wissen der Schüler*innen. Diese zeigen sich auch in der gleichberechtigten Positionierung bzgl. des schulischen ‚Nicht-Könnens‘. Es dokumentiert sich darin ebenso eine Differenz zu dem linearen Lehr-, Lernverständnis des Arbeitsblattes, hier im Konkreten in dem Übertragen der Additionsaufgabe in die Multiplikationsaufgabe. ◀

Sequenz „Weißt du’s?“ (4:46–4:54)

Lf: °Weißt du’s?°

Zm: Was?

Lf: °Diss da; () is voll ko:mich;°

Af: °Kapier ich grad ga:r nich;°

Zm: °()°

Af: °Diss da drunta:°



Fotogramm 20: Weißt du’s? (4:51)



Fotogramm 21: Weißt du’s? (4:54)

Zakaria kommt zur Tischgruppe. Während er sich an den Tisch setzt, schaut er auf Alexas Arbeitsblatt. Dann beugt er sich weit zu ihr herüber. Lina sieht zu ihm, fragt ihn, ob er es „weiß“ und zeigt mit dem Bleistift auf ihr Blatt. Er dreht sich zu ihr und fragt „was?“. Alexa schaut zu den beiden. Lina deutet mit dem Bleistift auf einen Bereich um die Abbildung mit den zwei Säcken. Sie sagt zu Zakaria, dass das da „voll komich“ sei. Zakaria schaut zu ihr, wobei er sich mit der rechten Hand auf dem Tisch abstützt. Daraufhin steht er auf und geht zu Linas Platz. Nun beugt sich auch Alexa etwas weiter über den Tisch, sieht Zakaria an und sagt dabei flüsternd: „Diss da drunta“.

Reflektierende Interpretation

Zakaria wird in dieser Sequenz von Lina – ähnlich wie vorher auch Alexa – als jemand adressiert, der die Aufgabe potentiell „wissen“ könnte. Indem er aufsteht und zu Lina geht, re-adressiert er diese Positionierung. Die Re-Adressierung wird getragen durch deutlich markierte Zeigegesten, einer aufrechten Haltung sowie einem wiederholten und nachdrücklichen Benennen der Aufgabe. Im Anschluss an Zakarias Positionierung als ‚könnend‘, positioniert sich Alexa wiederum gleichberechtigt und solidarisch mit Lina als ‚nicht-könnend‘. Das wird performativ auch darin sichtbar, wie Alexa sich nach vorne zu Lina beugt und Linas Aussage aufgreift. Das zeigt Homologien, die sich in der Interaktion zwischen den Schülerinnen als Orientierung an symmetrischen Differenzkonstruktionen bezogen auf das schulische Nicht-Können und zugleich als gleichberechtigte Positionierungen darstellt. In diesen unterschiedlichen Differenzkonstruktionen in Bezug auf das schulische Können und Nicht-Können zwischen dem Schüler Zakaria und den Schülerinnen Lina und Alexa könnten genderspezifische Erfahrungsräume deutlich werden. In den folgenden Sequenzen wird sich zeigen, wie trotz der

unterschiedlichen Orientierungen zwischen den Schülerinnen und dem Schüler bei zugleich bestehenden gemeinsamen Orientierungen der Schülerinnen ein aufgabenbezogenes „Verstehen“ in der Interaktion und ein aktionistisches Lernen (vgl. hierzu Asbrand & Nohl 2013) rekonstruiert werden kann. ◀

Fotogrammanalyse (4:55)



Fotogramm 22: 2x10 (4:55)



Fotogramm 23: Szenische Choreografie–2x10(4:55)

Es ist eine Tischgruppe aus vier unterschiedlich hohen Tischen abgebildet: Lina (frontale Aufnahme) sitzt an dem kleinsten und Alexa (vorne im Bild, von hinten aufgenommen) an dem größten Tisch. Linas linker Unterarm ist auf dem Tisch vor dem Körper aufgelegt, der Oberkörper ist leicht nach vorne gelehnt. Der rechte Arm liegt nach vorne ausgerichtet auf dem Tisch, in der Hand hält sie einen Bleistift. Mit der Spitze des Bleistiftes zeigt sie auf die Abbildung mit den Marmeladengläsern des vor ihr liegenden Papiers. Die Stirn ist zwischen den Augenbrauen zusammen gezogen. Zakaria steht dicht neben Lina, sein Kopf ist nach unten geneigt, der Mund leicht geöffnet. Beide Arme sind neben dem Körper, die Handflächen zeigen geöffnet nach oben. Dabei berühren die Mittelfinger der linken Hand die Tischfläche. Auf den Tischen liegen dieselben bedruckten Papiere. Alexa sitzt an dem größten Tisch. Sie ist leicht nach vorne gebeugt. Ihr Blick ist nach vorne gerichtet, so als würde sie auf die Hände des Schülers schauen. Vor ihr liegt leicht schräg das Arbeitsblatt, in der Hand hält sie einen Bleistift.

Reflektierende Interpretation

Die Kameraperspektive ist eine Aufsicht. Es werden Zakaria und Lina fokussiert. Der Kamerastandort ist oberhalb der aufgenommenen Schülerinnen und Schüler, so sind die Blickrichtungen und die Mimik nur eingeschränkt sichtbar. Es wird in der Tendenz der Blickrichtungen ein gemeinsamer Fokus auf das Arbeitsblatt von Lina sichtbar. Dies stellt sich distanzierter dar, als z.B. in der Interaktion zwischen Lee und Nina (siehe z.B. Sequenz „Buntstifte“), wo die Schülerin und der Schüler sehr nah beieinander stehen und sich direkt einander zuwenden. Dagegen verbleiben sie hier eher in einer frontalen Ausrichtung zu den Tischen, sie drehen sich nicht zueinander. Dieses auf der Ebene der Körperhaltungen sichtbare distanziertere Nebeneinander findet sich ebenso in anderen Sequenzen aus den Lerngruppen der inklusiven Schule, wie z.B. in der Interaktion zwischen Ardit und Suad. Auch dort sind in den Körperhaltungen die interaktiven Bezüge nicht in direkter Zuwendung sichtbar. In den Ellipsen und den Blickrichtungen wird eine Fokussierung des je eigenen Materials sichtbar.

Die vier unterschiedlich hohen Tische verdeutlichen – insbesondere durch die homologe Struktur – eine Ordnung, in der sich eine Orientierung entlang der Kategorie Jahrgang zeigt. Diese

hält für jeden Jahrgang eine Tischhöhe vor. Diese „Vergemeinschaftung“ der vier Jahrgänge an einer Tischgruppe entspricht der Programmatik der Jahrgangsmischung, wobei Schüler*innen dabei weiterhin entsprechend des Jahrgangs geordnet bzw. adressiert werden. Somit ist die Kategorie Jahrgang auch in der Jahrgangsmischung weiterhin relevant. Das zeigt sich auch in den Aufgaben: Schüler*innen erhalten in den Arbeitsplanzeiten dieselben Aufgaben, geordnet entlang der Kategorie Jahrgang. In der Arbeitszeit sitzen Schüler*innen – wie im Fotogramm sichtbar – in jahrgangsgleichen Gruppen zusammen und bearbeiten zur gleichen Zeit dieselben Aufgaben. ◀

Sequenz „2x10“ (4:54–5:11)

Zm: Zwei ma zehn;
 Af: Ja?
 Zm: Ja;
 Lf: Ja?
 Zm: Ja;; zweimal zeh:n,
 Af: Zwei Tüten,
 Zm: Gibt gleich zwanzisch;



Fotogramm 24: 2x10 (4:58)

Lf: Ach so;;
 Af: Ah: wegen zwei Tüten;
 Lf: Ah: stimmt; (3) ergibt
 Zwanzich,



Fotogramm 25: 2x10 (4:59)



Fotogramm 26: 2x10 (5:01)

Zm: °ja;°
Lf: (3) ach so::;



Fotogramm 27: 2x10 (5:08)

Noch während Zakaria geht, benennt er mit kräftiger Stimme die Multiplikationsaufgabe 2×10 , wobei er die Zahl 10 betont. Er stellt sich neben Lina und zeigt mit den nach oben geöffneten Händen zum Tisch (siehe Fotogramm 4:58). Den Blick auf Linas Arbeitsblatt gerichtet, hinterfragt Alexa das von Zakaria genannte Ergebnis mit „ja?“, was Zakaria mit „ja“ bestätigt. Dann dreht sich Lina zu Zakaria und fragt ebenso mit „ja?“ nach. Zakaria beugt sich nun etwas weiter über den Tisch, die Haltung der geöffneten Hände behält er bei. Er bestätigt seine Aussage erneut mit „ja“ (diesmal mit stärkerer Betonung) und benennt mit Nachdruck die Aufgabe 2×10 . Alexa zeigt mit ihrem Stift auf die Abbildung 3 des vor ihr liegenden Arbeitsblattes. Sie schaut zu Lina und Zakaria und sagt dabei „zwei Tüten“. Währenddessen beugt Zakaria sich weit über den Tisch und deutet mit einer ausholenden Zeigegeste auf Linas Arbeitsblatt (siehe Fotogramm 4:59). Mit dem ausgestreckten Zeigefinger berührt er dieses und bemerkt, dass das zwanzig ergebe. Dann richtet er sich wieder auf. Lina betrachtet das Blatt, neigt sich etwas vor, sagt „ach so“ und setzt sofort den Stift auf. Nun beugt sich auch Alexa über den Tisch und zeigt wie zuvor Zakaria mit ausgestrecktem Arm auf Linas Blatt (siehe Fotogramm 5:01). Dabei sagt sie „ah, wegen zwei Tüten“. Lina blickt kurz auf und sagt begleitet von dem Ausruf „ah“, dass es „stimmt“. Anschließend schaut sie wieder auf ihr Blatt und schreibt Zahlen in die Rahmen. Dann schaut sie kurz zu Zakaria, der sich gerade an den Tisch setzt und fragt nach: „ergibt 20?“. Er bejaht, Lina schreibt die Zahl 20 und sagt nach 3 Sekunden „ach so“.

Reflektierende Interpretation

Für diese Sequenz ist der propositionale Impuls von Lina aus der vorhergehenden Sequenz bedeutsam. Mit der Frage, ob Zakaria es „weiß“ bezieht Lina sich diesmal nicht auf das „Verstehen“ sondern auf etwas zu „Wissendes“. Zakaria reagiert auf die Anfrage mit dem Benennen der entsprechenden Multiplikationsaufgabe, in diesem Fall 2×10 und re-adressiert damit die Positionierung.

Bei Lina und Alexa zeigen sich dann in der gemeinschaftlichen Skepsis gegenüber Zakarias Aussage einerseits Differenzen in dem gegenstandsbezogenen Wissen, hier bezogen auf den mathematischen Sachverhalt der Bündelung. Zudem werden in den Praktiken der interaktiven Aufgabebearbeitung unterschiedliche Orientierungen deutlich: In der direkten Weitergabe der Aufgabenlösung dokumentiert sich – ähnlich wie in der Interaktion um Can und Tarik – eine Orientierung Zakarias an Instruktion. Das zeigt sich auch an der wiederholten und betonten Nennung der zu schreibenden Aufgabe. Deutlich wird in der Interaktion, dass sich die Orientierung der Schülerinnen davon unterscheidet (siehe auch die Interaktion zwischen Lee und

Nina). Die Schülerinnen sind an einem Verstehen der Aufgaben und an einer ko-konstruktiven Aufgabenbearbeitung – einhergehend mit gleichberechtigten Positionierungen – orientiert. So bezieht sich Alexa mit dem Ausruf „zwei Tüten“ auf die bereits am Anfang genannte Menge 2. Sie stellt einen Bezug zur Abbildung auf dem Arbeitsblatt her. Ihre Aussage und der zeigende Verweis auf die Abbildung der zwei Tüten lässt eine Übertragung der Aussage Zakarias auf die anschauliche Ebene erkennen. Zugleich wird in dieser Übertragung bzw. dem Transfer eine Aneignung eines Sachverhaltes deutlich. In dem Ausruf „ah“ und der Erklärung „wegen 2 Tüten“ dokumentiert sich ein Verstehen des Konzeptes der Bündelung, hier in Bezug auf die Abbildung der zwei Tüten mit den zehn Äpfeln. Auf Alexas Erklären folgt das Schreiben von Lina, begleitet von dem Ausruf „ah“ und dass es „stimmt“. Hier dokumentiert sich, dass in der Interaktion ko-konstruktiv eine Adaptivität zu der Anforderungsstruktur der Aufgabe hergestellt wird. Die aufgabenbezogene Interaktion bringt eine Handlungsfähigkeit hervor, die von den Schülerinnen in einem Modus des Verstehens vollzogen wird. Das verdeutlicht auch der abschließende Interaktionszug, in dem Lina Zakaria wiederum als ‚könnend‘ adressiert und bestätigend nach dem Ergebnis der Rechenoperation mit „ergibt 20?“ fragt. Dieses validiert er, woraufhin sie die Zahl 20 schreibt und die Handlung mit einem „ach so“ abschließt.

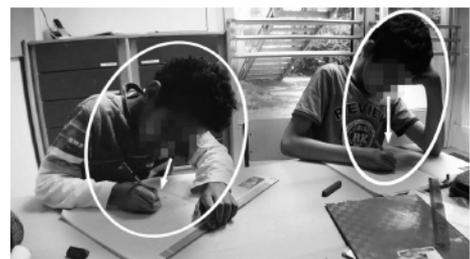
In der Interaktion der beiden Schülerinnen zeigt sich ein gemeinsamer gegenstandsbezogener Erfahrungsraum bei einer geteilten Orientierung in Bezug auf symmetrische Differenzkonstruktionen und gleichberechtigte Positionierungen. In der aufgabenbezogenen Interaktion dokumentiert sich ein Verstehen eines als vorher „nicht-kapierten“ Sachverhaltes. Dieses Verstehen emergiert in der Situation spontan und ko-konstruktiv. Hier zeigt sich ein aktionistisches Lernen; ein als „nicht-verstanden“ markierter Sachverhalt wird sich in der Interaktion in einem ko-konstruktiven Modus so angeeignet, dass er als „verstanden“ gerahmt und in eine Handlung überführt werden kann. In der weiteren Konstellation mit Zakaria dokumentiert sich, wie hier bei einer Differenz des gegenstandsbezogenen Wissens und unterschiedlicher Modi der Aufgabenbearbeitung ein Prozess der Ko-Konstruktion in der Dyade der Schülerinnen möglich werden kann. ◀

6.1.3 Emre und Suad

In dieser Interaktion bearbeiten Emre und Suad des 4. Jahrgangs der inklusiven Grundschule in der Arbeitszeit an einem Doppeltisch im Flur außerhalb der beiden Gruppenräume dieselbe Aufgabe aus einem Mathematik-Arbeitsheft. Die Aufgaben sind in der Arbeitskartei als „Sachaufgabe“ gekennzeichnet. Die Schüler schreiben in der hier ausgewählten Sequenz den Antwortsatz zu einer Sachaufgabe.



Fotogramm 28: Antwortsatz (5:07)



Fotogramm 29: Szenische Choreografie – Antwortsatz (5:07)

Fotogrammanalyse (5:07)

Emre (rechts im Bild) und Suad (links im Bild) sitzen an einem Doppeltisch, vor ihnen liegen dieselben Arbeitshefte. Beide Schüler halten in der rechten Hand einen Stift und sind über ihre Arbeitshefte gebeugt. Sie schauen auf ihre Hefte. Suad beugt sich tiefer über sein Heft als Emre. Die linke Hand und der Unterarm von Suad liegen schräg auf der linken Heftseite. Mit der rechten Hand hält er einen Bleistift. Emre sitzt aufrechter und stützt seinen Kopf mit seiner linken Hand ab. Sein linker Ellenbogen ist auf der linken Heftseite abgestützt.

Reflektierende Interpretation

Es zeigt sich hier in den Körperhaltungen und der Assoziation mit den Arbeitsblättern eine Aufgabenbearbeitung in Einzelarbeit, bei der die Schüler ihre Aufmerksamkeit auf die je eigene Aufgabe richten. Das wird sowohl in den Ellipsen, als auch in den Blickrichtungen (siehe Pfeile) sichtbar und bestätigt zugleich das Orientierungsschema der Einzelarbeit. Weiterhin wird deutlich, dass beide Schüler zur gleichen Zeit an derselben Aufgabe in einem Arbeitsheft arbeiten. Hier zeigt sich in der Assoziation mit den Arbeitsmaterialien die Gleichheit der Aufgaben begleitet von einer ähnlichen Ausrichtung der Körperlichkeit, die auf eine Performanz des Schüler-Seins, hier in einem „öffentlichen“ Modus der Einzelarbeit verweist.

Dieses lerngruppentypische Orientierungsschema unterscheidet sich in den Fotogrammanalysen von den Lerngruppen an der Förderschule. Dort wird in der Assoziation mit den unterschiedlichen Aufgaben und auch den variierenden Tischordnungen ein „öffentlicher“ Modus der Kooperation in einer Orientierung an Verschiedenheit sichtbar. ◀

Sequenz „Antwortsatz“ (5:07–6:01)

Sm: Tim ist eins Komma, (2) °komma° zweiunachzisch

Em: l Tim ist?

Sm: Meter, Meter, Meter. immer das [m], das [em] vergessen. Tim is eins Komma zweiunachtsch Meter, (.) lang (.) °lang° (3) Punkt,

Em: Warum Jan? Felix.

Sm: Lang; (2) T-Tim is-

Em: l Ach so;;

Sm: Eins Komma zweiunachtsch Meter lang lang; u:nd(.) Felix is eins Komma dreiunsechzisch, (.) °Meter° Felix, (.) °Felix ist (.)° ist eins; eins; (3)



Fotogramm 30: Antwortsatz (5:27)



Fotogramm 31: Antwortsatz (5:51)

Während beide Schüler schreiben, spricht Suad „Tim ist 1,82m“. Dabei nennt er „Komma“ und spricht „Meter“ wiederholt und betont aus. Emre fragt dabei überlappend zu Suads Aussage „Tim ist?“. Suad führt weiter aus, dass er „immer das [m], das [em] vergessen“ würde, sowie dass Tim „1,82m lang, lang“ sei. Suad lehnt sich zurück und sagt nach einer Sprechpause von

3 Sekunden: „Punkt“. Gleichzeitig zeichnet er einen Punkt in das Heft. Emre richtet sich auf. Er fragt Suad: „Warum Jan?“ und schaut dabei weiterhin auf das Papier. Dann schaut er kurz zu Suad und benennt mit lauter Stimme den Namen „Felix“. Suad schaut ebenfalls kurz auf und sagt ebenso laut und sehr deutlich „lang“. Dann tippt er mit dem Bleistift auf den geschriebenen Antwortsatz und liest den gesamten Satz noch einmal vor. Das Wort „lang“ betont er und wiederholt es noch einmal. Bei der Wiederholung des Wortes nickt er kurz. Emre sagt dazu „ach so“ und blickt dann wieder auf sein Arbeitsheft. Er beginnt mit dem Schreiben.

Reflektierende Interpretation

In der Interaktion zeigt sich, dass Suad den Antwortsatz beim Schreiben laut mitspricht. Zudem kommentiert er beim Schreiben jeden Teil des Satzes. So erwähnt er, dass der Abschluss des Satzes mit einem Punkt zu bilden ist. Auch wird die Maßeinheit Meter – durch ihre Betonung und Wiederholung – als wichtig für den Antwortsatz markiert. In dieser Markierung wird ein mathematischer Sachverhalt sichtbar, der zwar nicht explizit erklärt, aber implizit mit dieser Markierung veranschaulicht wird. Beim Schreiben des Antwortsatzes und in dem schreibbegleitenden Sprechen von Suad als auch in der Reaktion von Emre zeigt sich, dass die Schüler zur gleichen Zeit dieselbe Aufgabe synchron bearbeiten: Suad spricht während des Schreibens laut mit, Emre schreibt zeitgleich und wiederholt zum Teil das von Suad Gesagte. Während der eine das Schreiben des Antwortsatzes durch das Mitsprechen beim Schreiben explizit macht, verfolgt der andere dies und nutzt es für die eigene Aufgabenbearbeitung. So folgt Emre in einem kurzen zeitlichen Abstand Suads Mitsprechen und schreibt das Benannte ebenfalls auf. Es zeigt sich – ähnlich der Interaktion zwischen Lee und Nina – eine interaktive Praktik des Schreibens, hier allerdings zu einem als mathematisch gerahmten Sachverhalt.

Das dann folgende Missverständnis zwischen „lang“ und „Jan“ wird kurz und knapp geklärt. Suad markiert das gemeinte Wort mit einer deutlichen Betonung und in der Wiederholung des Satzanfanges mit dem relevanten Subjekt. Hier zeigt sich eine Veranschaulichungspraktik mit prosodischen und syntaktischen Markierungen. Die Veranschaulichungspraktiken sind für Emre anschlussfähig, er versteht sie in einem konjunktiven Sinne. So antwortet Emre mit der Bemerkung „ach so“ und setzt dann das Schreiben fort.

Der Modus der Ko-Konstruktion wird in den wechselseitigen Ergänzungen und dem Verstehen, hier in dem aufeinander abgestimmten Schreiben des Antwortsatzes und dem Klären des Missverständnisses, das wiederum von Handlungen begleitet wird bzw. in diese resultiert, sichtbar. Auf der Ebene von Orientierungen zeigen sich wiederum aufgabenbezogene Schülerinteraktionen, die in einem Modus des „Öffentlichen“ als Einzelarbeit dargestellt werden. Das verweist auf die bereits in der Interaktion zwischen Lina, Alexa und Zakaria beschriebenen Relation von Orientierungsschema und -rahmen, den Orientierungsrahmen im erweiterten Sinne bzw. das Orientierungsmuster. In diesem wird der habitualisierte Umgang mit schulischen Normen und Werten der je spezifischen Lerngruppe sichtbar. Interessant ist dabei, dass nicht das Orientierungsschema, die Regeln und Normen der Lerngruppe, die relevante Dimension für die Orientierungsrahmen und Typenbildungen darstellt. Vielmehr ist entscheidend, wie die Schüler*innen mit diesem Orientierungsschema umgehen. In den Interaktionen beider Schulformen dokumentiert sich beispielsweise die Basistypik der Aufgabenerledigung, die in allen Sequenzen interaktiv vollzogen wird. Das zeigt sich abhängig von dem Orientierungsschema, den Regeln und Normen der Aufgabenbearbeitung und Schülerinteraktionen, jeweils unterschiedlich in einem „öffentlichen“ und „nicht-öffentlichen“ Modus, aber immer in Orientierung an der Aufgabenerledigung. Wie mit der relationalen Typenbildung im Weiteren deutlich wird, ist einerseits die relevante Dimension für den Modus der Ko-Konstruktion ein inkludierender Interaktionsmodus, der sich durch ein konjunktives Ver-

stehen der Schüler*innen und durch Rahmenkongruenzen in dem aufgabenbezogenen Wissen auszeichnet. Dieses wird andererseits begleitet von Dimensionen der symmetrischen Differenzkonstruktionen und gleichberechtigten Positionierungen. ◀

6.1.4 Typ der Ko-Konstruktion: eine Zusammenfassung

In dem Typ der Ko-Konstruktion wird in einem inkludierenden Interaktionsmodus und in einem wechselseitigen Ergänzen gemeinsam etwas „Neues“ hervorgebracht. Es zeigt sich eine Veränderung von kommunikativen Wissen und ein konjunktives Verstehen. Erklärungen finden sich in Formen des handlungsbegleitenden Sprechens und als Veranschaulichungspraktiken des Zeigens. Dieser Typ ist des Weiteren gekennzeichnet durch gleichberechtigte Positionierungen und symmetrische Differenzkonstruktionen.

Fallübergreifend können als Bedingung für den Modus der Ko-Konstruktion Rahmenkongruenzen in den Interaktionen rekonstruiert werden. Diese dokumentieren sich beispielsweise zwischen Lee und Nina in dem impliziten Wissen, hier bezogen auf das lautorientierte Schreiben und die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Die Schülerin und der Schüler verstehen sich in einem konjunktiven Sinn, was sich in den für den inkludierenden Interaktionsmodus typischen Elaborationen und Enaktierungen sowie Konklusionen zeigt. Das verweist zudem auf einen gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. Asbrand & Nohl 2013). So wird auch in der Interaktion zwischen Nina und Alexa in den Gesten, dem Lachen und der Art und Weise der wechselseitigen Bezugnahme ein konjunktives Verstehen deutlich. Es finden sich geteilte Orientierungen in Bezug auf die Aufgabenbearbeitung und die Interaktionsdimension der Positionierung. Des Weiteren wird deutlich, dass in der inklusiven Schulform (siehe hierzu die Interaktion zwischen Lina, Alexa und Zakaria, Kap. 6.1.2; Emre und Suad, siehe Kap. 6.1.3) zur gleichen Zeit vorrangig die gleichen Aufgaben bearbeitet werden. In dem unterrichtlichen Arrangement der Aufgaben, aber auch in der Anordnung der Tische, bestätigt sich eine Orientierung entlang der Kategorie Jahrgang. Das Anordnen von vier unterschiedlich hohen Tischen für die vier verschiedenen Jahrgänge ist – ähnlich wie das Auflösen von Jahrgangsklassen und die damit einhergehende gleichzeitige Anwesenheit unterschiedlicher Jahrgänge in einer Lerngruppe – auf der immanente Ebene zu verorten. Auf der konjunktiven bzw. performativen Ebene zeigt sich dagegen – in den Tischordnungen und den jahrgangsgleichen Aufgaben – weiterhin eine Ordnung entlang der Kategorie Jahrgang. Das ist in den Lerngruppen der Förderschule anders. Dort bearbeiten Schüler*innen desselben Jahrgangs zur gleichen Zeit zumeist unterschiedliche Aufgaben, auch findet sich in den Anordnungen der Tische keine Orientierung an der Kategorie Jahrgang. In dem Umgang mit den schulisch relevanten Dingen, wie Aufgaben aber auch dem Mobiliar, dokumentiert sich in den Lerngruppen dieser Schulform eine Orientierung an Individualisierung.

In den Lerngruppen an der inklusiven Schule zeigen sich des Weiteren – im Unterschied zu der Förderschule – aufgabenbezogene Interaktionen zwischen den Schüler*innen in einem unauffälligen Modus bei einem gleichzeitig „öffentlichen“ Modus der Einzelarbeit. Das macht deutlich, wie Schüler*innen mit den über Regeln und Normen kommunizierten Erwartungen, was sich auch als Orientierungsschema beschreiben lässt, umgehen. Sichtbar wird in dem Orientierungsschema die Norm der effizienten Aufgabenbearbeitung, hier möglichst in Einzelarbeit. Auf der Ebene des Orientierungsrahmens dokumentieren sich dagegen habitualisierte Schülerinteraktionen, die in der Basistypik wiederum eine Orientierung an der Aufgabenerledigung deutlich machen. Dieses Verhältnis von Orientierungsrahmen und -schema ist nach Bohnsack (2012) mit dem Begriff des erweiterten Orientierungsrahmens zu fassen. Dieser zeigt, wie die

Schüler*innen mit den an sie über die Aufgaben und Regeln der Aufgabenbearbeitung herangebrachten Anforderungen umgehen.

Schlussendlich wird noch auf die Dimension der Teilhabe verwiesen, die sich mit der relationalen Typenbildung als Inklusionen und Exklusionen beschreiben lassen. Diese werden in dem nun folgenden Typ der Instruktion mit Hilfe kontrastiver Falldarstellungen und in der Bezugnahme auf den Typ der Ko-Konstruktion herausgearbeitet.

6.2 Instruktion

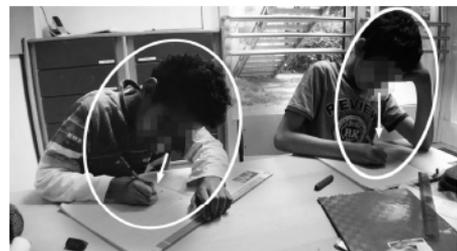
Kennzeichnend für den Typ der Instruktion sind asymmetrische Differenzkonstruktionen, hierarchisierende Positionierungen und Exklusionen. Diese werden anhand von zwei ausgewählten Fallbeispielen dargestellt. In dem ersten Beispiel, der Interaktion zwischen Suad und Ardit aus der inklusiven Grundschule (siehe Kap. 6.2.1), geht es um die Interaktion eines Schülers mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen mit einem gleichaltrigen Mitschüler ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. In diesem Beispiel werden Dimensionen der hierarchisierenden Positionierung und der (Re-)Adressierung von Hilfsbedürftigkeit deutlich. Diese Dimensionen aufgreifend, werden in diesem Kapitel Inklusionen und Exklusionen fallvergleichend herausgearbeitet. Mit dem zweiten Fallbeispiel (siehe Kap. 6.2.2), der Interaktion zwischen Shady, Tanja und Georg, wird insbesondere die Relation von impliziten fachlichen Wissen, hierarchisierenden Positionierungen und Teilhabe fokussiert. Die Schüler*innen besuchen die jahrgangsgemischte Klasse 1–2 der Förderschule.

6.2.1 Ardit und Suad

In dieser Interaktion erstellen zwei Schüler aus dem 4. Jahrgang der inklusiven Grundschule nach einer durch die Lehrerin vorgegebenen Anleitung Kreisel aus Papier. Die Lehrerin hat für die gesamte Gruppe den Ablauf an die Tafel gezeichnet. Auch geht sie während des Unterrichts umher und verteilt Material bzw. fordert die Schüler*innen auf, dass sie sich „beraten“ können, wenn sie nicht mehr weiter wissen. Es handelt sich hierbei um ein Thema, das die Schüler*innen in einem projektbezogenen Kontext selbst gewählt haben. Die beiden Schüler erstellen hier Kreisel, indem sie in einem ersten Schritt unter Zuhilfenahme eines Bechers Kreise auf Pappe zeichnen, diese ausschneiden und als Schablonen für weitere Kreise verwenden. Diese Situation dauert insgesamt ca. 20 Minuten, hier werden die ersten 4 Minuten vorgestellt.



Fotogramm 32: Brauchst du Hilfe? (0:13)



Fotogramm 33: Szenische Choreografie (0:13)

Fotogrammanalyse (0:13)

Im Kameraausschnitt ist eine Tischgruppe mit unterschiedlich hohen Tischen abgebildet. Suad hat in der rechten Hand eine Schere und in der linken Hand ein quadratisches Papier. Er schaut auf das Papier, das er mit der Schere durchtrennt. Am unteren rechten Ende des vor ihm stehenden Tisches liegt eine geöffnete Schreibmappe. Ardit (rechts im Bild) sitzt gebeugt und mit angewinkelten Beinen an einem der kleineren Tische. In der linken Hand hält er einen Becher, der mit der Öffnung nach unten auf einem Papier steht. In der rechten Hand hält er einen Bleistift, der den Rand des Bechers berührt. Er schaut ebenso auf diese Materialien.

Reflektierende Interpretation

Die Kameraperspektive ist hier eine Aufsicht, die Fluchtpunkte liegen im rechten hinteren Bereich außerhalb des Bildes. Das erzeugt eine leichte Schrägperspektive, die abgebildeten Schüler sind tendenziell von hinten zu sehen.

Die Ellipsen veranschaulichen den Aufmerksamkeitsfokus der Schüler. Dieser ist auf das jeweils eigene Material gerichtet. Es zeigt sich auch hier das in den Lerngruppen der inklusiven Grundschule rekonstruierte Orientierungsschema der Einzelarbeit.

Ardit beugt sich an dem Tisch weit herunter. Seine Beine sind unter dem Tisch so angewinkelt, dass die Knie fast die Tischplatte berühren. Es deutet sich sowohl in Ardits Körperhaltung und Größe als auch in der Assoziation mit den Dingen, wie hier dem Becher und dem kleinen Tisch, im Vergleich zu Suad eine Differenz an. Während Suad aufrecht an dem größeren Tisch sitzt und mit einer großen Schere hantiert, sitzt Ardit weit über einem kleineren Tisch gebeugt und zeichnet Kreise mithilfe eines Bechers auf ein Papier. Eine Alternative zu der großen Schere von Suad wäre hier z.B. das Zeichnen von Kreisen mithilfe eines Zirkels oder auch das Sitzen an einem entsprechend großen Tisch. In dieser Relation von Dingen und Körpergrößen drückt sich eine Differenz zwischen den beiden Schülern aus, der in der Interaktionsanalyse nachgegangen wird. ◀

Sequenz „Brauchst du Hilfe?“ (0:00–0:18)

Sm: Brauchst du Hilfe? (2) brauchst du Hilfe;

Am: (.)°Nein°; (.)

Sm: Wo?



Fotogramm 34: Brauchst du Hilfe? (0:10)



Fotogramm 35: Brauchst du Hilfe? (0:18)

Suad schneidet mit einer großen Schere aus einer quadratischen Pappe einen Kreis aus. Er hält die Pappe in der linken Hand und schneidet mit der rechten Hand. Während des Schneidens dreht er die Pappe mit der linken Hand weiter. Ardit umfährt mit einem Bleistift langsam und vorsichtig einen Becher, der auf einem Stück Pappe steht. Suad blickt abrupt und kurz auf und fragt Ardit in einem anweisenden Ton zweimal hintereinander, ob er ‚Hilfe brauche‘. Das Wort „Hilfe“ betont er beim zweiten Mal in einer fordernden Art und Weise. Den Blick wieder auf die Materialien gerichtet, schneidet Suad weiter seinen Kreis aus. Ardit umrundet langsam den Becher und verneint Suads Frage sehr leise und ohne aufzuschauen. Er hält zwischendurch kurz inne und dreht dann den Becher mit dem Papier ein Stück gegen den Uhrzeigersinn. Suad fragt „Wo?“. Ardit stellt dabei den Becher zu Suad auf den Tisch, wobei er Suad nicht anschaut.

Reflektierende Interpretation

Beide Schüler richten ihre Aufmerksamkeit auf dieselbe Sache, hier das Herstellen eines Kreises. Es zeigt sich eine unterschiedliche Geschwindigkeit in der Aufgabenbearbeitung; auch lassen sich Differenzen im Umgang mit den verwendeten Materialien beobachten. Suad dreht die Pappe während des Schneidens flink mit der linken Hand weiter, woran ein geübter Umgang mit den Materialien erkennbar ist. Ardit dagegen zeichnet sehr langsam und hält beim Drehen des Bechers kurz inne. Sein Umgang mit dem Material ist im Vergleich zu Suad eher vorsichtig und langsam. In diesen unterschiedlichen Vorgehensweisen zeigen sich unterschiedliche Kompetenzen in den feinmotorischen Fähigkeiten, hier bezogen auf Aspekte der Geschwindigkeit und Flüssigkeit der Handlungsausführung. Auch wird in dem konzentrierten Vorgehen und in der Fokussierung auf die eigene Aufgabe bei beiden Schülern die Orientierung an der Aufgabenbearbeitung in einem Modus der Einzelarbeit sichtbar.

Während des Schneidens und Zeichnens fragt Suad unvermittelt und ohne Ardit anzuschauen in einem anweisenden Tonfall, ob dieser „Hilfe“ brauche. Ardit reagiert erst einmal nicht auf die Anfrage, worauf Suad die Frage noch einmal mit einer auffordernden Betonung wiederholt. In dieser Art und Weise der Anfrage dokumentiert sich ein Aufdrängen dessen, was Suad als „Hilfe“ bezeichnet. Ardit artikuliert weder einen Bedarf, noch signalisiert er eine Bereitschaft zur Annahme dieser Hilfe. Diese Art und Weise des Aufdrängens der „Hilfe“ ist ein homologes Muster in dem Typ der Instruktion. Das markiert zugleich einen Unterschied zu dem Typ der Ko-Konstruktion. In diesem wird die Situation der Hilfe ausgehandelt (siehe z.B. die Interaktion zwischen Lee und Nina).

Zudem ist der abrupte Beginn dieser Interaktion bezeichnend. Anders als in den Interaktionen des Typs der Ko-Konstruktion (siehe Kap. 6.1) hat Suad vor seinem Angebot keinen Kontakt zu Ardit aufgenommen, noch auf dessen Material verwiesen. Der tatsächliche Arbeitsprozess und eine damit zusammenhängende situative Notwendigkeit sind hier – anders als in dem Typ der Ko-Konstruktion – nicht ausschlaggebend für die Interaktion. Das Übergehen von Ardits Ablehnung mit der forschenden Frage nach dem Ort der „Hilfe“ und die folgeleistende Reaktion Ardits verweisen auf hierarchisierende Positionierungen und asymmetrische Differenzkonstruktionen in einem Modus des Anweisens und Befolgens. In diesem Modus zeigt sich ein konjunktives Erfahrungswissen differenter Adressierungen, hier bezogen auf die Situation, wer von wem in welcher Art und Weise als „hilfsbedürftig“ angesprochen wird.

Die Interaktion wird hier in einem divergenten Modus vollzogen. Divergenzen finden sich in interaktiv hergestellten Machtverhältnissen und Fremdrahmungen, die mit rituellen Konklusionen abgeschlossen werden. Das zeigt sich in dieser Interaktionsbewegung in der Abfolge von

Angebot (Suad) – Ablehnung (Ardit) – Anweisung (Suad) – Befolgen (Ardit). In diesem Interaktionsvollzug werden mit asymmetrischen Differenzkonstruktionen von Können und Nicht-Können zugleich hierarchisierende Positionierungen hergestellt. ◀

Sequenz „Ein bisschen Hilfe“ (0:18–0:39)

Am: °Jetzt brauch ich ein bisschen Hilfe;° (3)

Am: Ich hab hier gemacht;

Sm: °Egal;° (12)



Fotogramm 36: Ein bisschen Hilfe (0:22)



Fotogramm 37: Ein bisschen Hilfe (0:24)

Ardit und Suad schauen einen kurzen Moment auf den nun zwischen ihnen stehenden Becher. Ardit sagt dann ganz leise und wiederum ohne aufzuschauen, dass er jetzt „ein bisschen Hilfe“ brauche. Er legt die Pappe auf Suads Tisch, schaut kurz in die Kamera und dreht sich schließlich zu Suad, ohne ihn anzuschauen. Suad greift schnell nach der Pappe und dreht sie sogleich um. Er stellt den Becher auf die Pappe und umfährt diese zügig mit dem Bleistift. Ardit zeigt auf eine Stelle dicht am Becher und sagt dabei, dass er es hier gemacht habe, wobei er „hier“ betont. Suad antwortet, dass es egal sei und umfährt den Becher weiter mit dem Bleistift. Dabei hält er den Becher mit der linken Hand fest und steht zum vollständigen Umfahren des Bechers auf. Ardit schaut ihm dabei weit über den Tisch gelehnt zu. Als Suad den Kreis vollständig geschlossen hat, stellt er den Becher zügig links neben die Pappe und steckt die Kappe auf den Bleistift. Ardit nimmt sich die Pappe.

Reflektierende Interpretation

Kurz nach Suads Anfrage übergibt Ardit Suad nacheinander seine Materialien. Die sehr leise Ansprache, das Meiden des Blickkontaktes als auch seine gebeugte Haltung am Tisch verweisen auf einen Modus des Befolgens. Als Suad dann sehr schnell nach Ardits Materialien greift, dreht er als erstes das Papier mit der von Ardit gezeichneten Linie um. Als Ardit erwähnt, dass er „dort“ etwas gemacht habe und damit auf das von ihm Gezeichnete verweist, lehnt Suad diesen Einwurf ab. Er übergeht somit Ardits vorhergehende Arbeit als auch seinen Einwand mit dem Neu-Zeichnen in einer dominanten Art und Weise, was methodisch eine Fremddrängung darstellt. Es dokumentiert sich hier sowohl in den schnellen und zügigen Handlungen, als auch in der Art und Weise des „Neu-Machens“ Suads Positionierung als ‚könnend‘, in der Ardit zugleich als ‚nicht-könnend‘ adressiert wird.

Zudem wird sichtbar, wie Suad die angebotene „Hilfe“ ausführt. Er übernimmt für Ardit das Zeichnen des Kreises, ohne an die Handlung Ardits anzuknüpfen bzw. diese zu ergänzen, anders als es sich in dem inkludierenden Interaktionsmodus des Typs der Ko-Konstruktion darstellt.

Vielmehr zeigt sich hier, wie er die Handlung von Ardit übergeht. In der Reaktion von Ardit wird in dem sehr leisen Sprechen, dem sofortigen Herüberschieben des Bechers, als auch in der gebeugten Haltung am Tisch der Modus des Befolgens sichtbar. Hier dokumentieren sich homologe Strukturen, die mit hierarchisierenden Positionierungen und asymmetrischen Differenzkonstruktionen in Bezug auf das Können und Nicht-Können in einem exkludierenden Interaktionsmodus vollzogen werden.

Die Unterschiede zum inkludierenden Interaktionsmodus werden in ihrer Wirkung für die Handlungspraxis der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen insbesondere in den konkreten Fallvergleichen sichtbar: In inkludierenden Interaktionsmodi dokumentieren sich Orientierungen an gleichwertigen Positionierungen und symmetrischen Differenzkonstruktionen. So ist die Interaktion zwischen Lee und Nina in der Sequenz „Buntstifte“ (siehe Kap. 6.1.1) gekennzeichnet durch wechselseitiges Ergänzen, Blickkontakte und Zeigegesten sowie dem Herstellen einer gemeinsamen Sache. Letzteres wird auch in den Konklusionen sichtbar, die ein Kennzeichen für den parallelen Modus sind. ◀

Sequenz „Hol 'ne Schere!“ (0:39–0:51)

Sm: (14) Hol ne Schere; (3)

?m: Bringst du mir auch ne mit?

Sm: Oder du kannst gleich nach mir schneiden;

Am: Hä?

Sm: Du kannst gleich nach mir schneiden; aber, (,) hol lieber Schere; damit isch hier °schneiden kann° (38)



Fotogramm 38: Hol 'ne Schere! (0:41)



Fotogramm 39: Hol 'ne Schere! (0:45)

Suad stellt den Becher links neben die Pappe auf den Tisch und fordert Ardit auf, eine Schere zu holen. Aus dem Hintergrund sagt ein Schüler, dass er ihm auch eine mitbringen soll. Ardit legt die von Suad gezeichnete Schablone auf seinen Tisch und geht los. Nach ca. einem Meter ruft Suad ihm noch hinterher, dass er nach ihm schneiden könne. Ardit dreht sich um und kommt zum Tisch zurück. Er stützt sich mit beiden Händen auf dem Tisch auf und fragt mit einem „hä?“ nach. Suad erklärt – ohne Ardit anzuschauen – dass Ardit gleich nach ihm schneiden könne, aber er solle lieber eine Schere holen, damit er, Suad, schneiden kann. Ardit geht wieder los.

Reflektierende Interpretation

Ardit wird hier als jemand adressiert, dem Aufträge gegeben werden können. So wird er in der Rolle des „Kuriere“ zum Holen von Material geschickt: Suad fordert ihn direkt im Anschluss an das von ihm übernommene Zeichnen des Kreises wiederholt auf, eine Schere zu holen. Auch ein

anderer Mitschüler stimmt ein und fordert Ardit auf, ihm eine Schere mitzubringen. Auf die Nachfrage von Ardit reagiert Suad in einem Modus des Anweisens.

Auf diesen Modus des Anweisens reagiert Ardit performativ in einem Modus des Befolgens. Er unterbricht nach dem Einwurf von Suad sofort seine Tätigkeit, wendet sich Suad zu und geht dann nach der neuen Anweisung sofort wieder los. Es zeigt sich eine habitualisierte Praxis des Anweisens und Befolgens, ein konjunktiver Erfahrungsraum hierarchisierender Positionierungen, die für Ardit zugleich mit einer Einschränkung des selbstständigen Handelns und einer Adressierung als ‚nicht-könnend‘ verbunden ist. So wird Ardit in dieser „Hilfe“ und der „Kurier“-Ansprache an dem eigenständigen Bearbeiten seiner Aufgabe gehindert. ◀

Sequenz „Hol dir Papier“ (0:51–2:15)

Sm: (26) Ardit du musst noch ma ein Blatt Papier machen, lieber zwe=i Stück, damit is auf der Rückseite jetzt auch noch ma so is, (2) musst du zwei machen; (15) Ardit; (.) du musst das dann da noch ma machen; (2) kuck, (.) so musst du das und dann halt noch ma we=il, (.) einmal auf der, äh hier auf der Seite und einmal auf der Rückseite;

Am: (3) Hä?

Sm: (3) Hol dir Papi=er;



Fotogramm 40: Hol dir Papier (1:27)



Fotogramm 41: Hol dir Papier (2:00)

Suad schneidet weiterhin den Kreis aus der Pappe aus. Derweil legt die Lehrerin ein weißes Papier auf Suads Tisch und Ardit kommt mit einer kleineren Schere an seinen Platz zurück. Noch bevor er sitzt, greift er nach der Pappe und beginnt damit, den Kreis auszuschneiden. Die beiden Schüler gehen dieser Tätigkeit ca. 20 Sekunden nach. Dann legt Suad den ausgeschnittenen Pappkreis auf das von der Lehrerin ausgeteilte Papier und umfährt ihn mit einem Stift. Dabei sagt er, dass Ardit noch einmal ein Blatt Papier machen müsse. Er ergänzt sogleich, dass er lieber zwei Stück Papier machen soll. Suad begründet es damit, dass es dann auf der Rückseite auch noch einmal so ist. Er umfährt den Kreis weiter und wiederholt noch einmal, dass Ardit zwei machen müsse. Nach einer längeren Redepause spricht Suad Ardit mit Namen an und äußert, dass dieser es dann da noch einmal machen müsse. Anschließend fordert er Ardit auf, zu kucken und erklärt, dass er das so machen müsse und dann halt noch einmal, weil einmal auf der Seite und einmal auf der Rückseite. Während er mit Ardit redet, zeigt er auf den gezeichneten Kreis. Ardit schaut dabei kurz auf und fragt mit einem „Häh?“ nach. Suad umfährt die Kreisschablone ein weiteres Mal und sagt dabei in einem anweisenden Modus, dass Ardit sich Papier holen soll. Dieser bleibt seinem Material zugewandt und schneidet weiter seinen Kreis aus.

Reflektierende Interpretation

Suad fordert Ardit wiederholt in einem Modus des Anweisens dazu auf, Papier zu holen. Dieser Modus dokumentiert sich auch in den Imperativen. Des Weiteren markiert Suad mit einer Zeigegeste sein Papier als einen richtigen Vergleichshorizont und positioniert sich damit wiederum als ‚könnend‘ und Ardit als ‚nicht-könnend‘. Diese Positionierung und Adressierung nimmt Ardit, der weiterhin gebeugt auf seinem Platz sitzt, in einem Modus des Befolgens an. Auch hier wird wiederum eine Homologie in Bezug auf die hierarchisierenden Positionierungen und asymmetrischen Differenzkonstruktionen in Bezug auf das Können und Nicht-Können deutlich.

In Ardits zügigem Arbeitsbeginn wird ein Wissen über den nächsten zu tätigen Arbeitsschritt und zugleich eine Orientierung am Bearbeiten der eigenen Aufgabe sichtbar. Trotz dieser zügigen Hinwendung zur eigenen Aufgabe wird Ardit von Suad während des Ausschneidens bezüglich der nächsten Schritte angewiesen. Dies erfolgt ohne Signal von Ardit und ohne eine Bezugnahme auf die Dinge, mit denen sich Ardit beschäftigt. Es zeigt sich – im Unterschied zu dem Typ der Ko-Konstruktion – dass sie sich während der Interaktion nicht anschauen und auch keine Zeigegesten nutzen. Weiterhin fokussieren sie in der Interaktion unterschiedliche Dinge, was kommunikativ nicht aufgelöst wird: So bezieht sich Suads Anweisung bereits auf das Übertragen der Schablone auf das Papier, während Ardit noch mit dem Ausschneiden der Schablone beschäftigt ist. Suads Anweisung bezieht sich auf eine für Ardit in der Zukunft liegenden Handlung. In der Anweisung kommentiert Suad sein eigenes Handeln, was für Ardit nicht anschlussfähig ist. Diese Nicht-Anschlussfähigkeit wird dann auch in Ardits Reaktion deutlich. Er schaut anfänglich zwar kurz zu Suad, schneidet dann aber sofort weiter. Als Suad ihn dann im Weiteren noch einmal – ohne ihn anzuschauen – auffordert, Papier zu holen, unterbricht Ardit seine Tätigkeit nicht einmal mehr. Suads Anweisung wird von Ardit nicht weiter enaktiert. Zugleich dokumentiert sich in der kurzen Nachfrage („hä?“) ein Unverständnis. ◀

Sequenz „Was holst du?“ (2:35–3:28)

Sm: (11) Was holst du? kannst du mir ein Kleber holen; bitte?

((Unruhe im Hintergrund))

Am: (31) Solln wir jetzt nen Kreis machen?

Sm: Frau Ronau fragen (2) ku ma wie des aussieht; (5) nein, du kannst noch hier bei mir machen, hier is noch Platz, (.) damit kein Blatt verschwendet wird;

Am: °Aber bei dir, bei dir. aber mach dir das noch fertisch;°



Fotogramm 42: Was holst du? (3:20)



Fotogramm 43: Was holst du? (3:22)



Fotogramm 44: Was holst du? (3:25)



Fotogramm 45: Was holst du? (3:28)

Suad greift zügig nach der großen Schere und beginnt den Kreis aus dem Papier auszuschneiden. Ardit steht auf und geht zu dem Wandregal. Suad schaut ihm nach und ruft ihm fragend hinterher, was er hole. Ardit dreht sich um und sagt etwas Unverständliches. Daraufhin fragt Suad ihn, ob er ihm einen Kleber holen könne. Seiner Anfrage fügt er ein nachdrückliches „bitte“ hinzu. Ardit kommt mit einem Klebestift und einem Blatt Papier wieder an den Tisch zurück. Er setzt sich und erkundigt sich leise bei Suad, ob sie jetzt einen Kreis machen sollen. Suad sieht kurz auf und entgegnet, dass Ardit jetzt Frau Ronau fragen soll. Ardit nimmt sich das Papier und legt die Schablone darauf. Währenddessen blickt Suad zu ihm und erwähnt, dass er es doch bei ihm machen könne, dass da noch Platz sei. Den Platz zeigt er durch Gesten mit der großen Schere an. Weiter begründet er, dass so kein Blatt verschwendet werde. Ardit beginnt den Satz „aber bei dir, bei dir“, bricht diesen ab und legt sein Papier an den oberen Rand des Tisches. Dann sagt er leise, dass Suad es aber bei sich noch „fertisch“ machen soll. Er beugt sich zu Suads Tisch und wartet so lange, bis dieser den Kreis auf seinem Papier ausgeschnitten hat und ihm das Papier herüber reicht. Das dauert 45 Sekunden.

Reflektierende Interpretation

Suad bringt sich hier in Ardits eigenständigen Handlungsvollzug, sich Materialien zu holen, ein. Er fragt ihn, was er sich holt und fordert ihn zugleich auf, ihm auch einen „Kleber“ mitzubringen. In diesem Zusammenspiel von Ardits Aufstehen, Suads sofortiger Interaktion, als auch in der Art und Weise seiner Aufforderung und Ardits sofortiger befolgender Reaktion dokumentieren sich wiederum der Modus des Anweisens und Befolgens, hierarchisierende Positionierungen und asymmetrische Differenzkonstruktionen. Während Suad Ardit auffordert, ihm auch etwas mitzubringen, schneidet er weiterhin den Kreis aus. Hier zeigt sich wiederum die Basistypik, das Erledigen der eigenen Aufgabe.

Als Ardit sich an Suad richtet und danach fragt, ob sie jetzt einen Kreis machen sollen, legt er zugleich die notwendigen Utensilien, den Klebestift und das Papier auf dem Tisch zurecht. Das Arrangieren der Materialien verdeutlicht, dass er den Prozess der Aufgabenbearbeitung für sich strukturiert. Trotz dieses sich so zeigenden Potentials der eigenständigen Aufgabenbearbeitung re-adressiert er zugleich die hierarchisierende Positionierung. Das Potential der selbsttätigen Aufgabenbearbeitung entfaltet sich – durch diese Positionierungen in der Interaktion – nicht. Eine ähnliche Interaktionsstruktur findet sich auch in der Interaktion zwischen Tanja und Shady (siehe Kap. 6.2.2).

Suad weist Ardit's Frage, ob sie jetzt einen Kreis machen sollen, zurück und verweist auf die Lehrerin, die zu fragen ist. Während Suad zuvor noch ungefragt und ohne Aufforderung sein „Hilfe“-Angebot aufdrängt, lehnt er hier die von Ardit getätigte Anfrage zurück. Im Gegensatz zu dem Typ der Ko-Konstruktion wird deutlich, dass sie sich in einem konjunktiven Sinn nicht verstehen, sich nicht wechselseitig ergänzen und die Interaktion – anders als z.B. zwischen Lee und Nina – nicht zu einer gemeinsamen neuen Sache führt. Interaktionsanalytisch zeigt sich das Nicht-Verstehen in einem exkludierenden Interaktionsmodus. Es dokumentiert sich auch, dass im Fall einer angefragten Hilfe die Lehrerin gefragt werden soll, was wiederum homolog zu dem in dieser Lerngruppe rekonstruierten Orientierungsschema der Einzelarbeit und dem Fokus auf die Lehrer-Schüler-Interaktion bei einem „Hilfebedarf“ ist.

Zugleich verweist es auf die marginalisierte Position von Ardit, die ihm keine gleichberechtigte Teilhabe in der Schülerinteraktion ermöglicht. In der Adressierung als „Hilfsbedürftiger“, dem keine eigenständige Aufgabenbearbeitung zugesprochen wird (was zugleich für das eigeninitiierte Anfragen in der Schülerinteraktion gilt) und dem „Kurierdienst“, wird in der Schülerinteraktion vor allem ein Modus des Anweisens und Befolgens bzw. Abwartens erzeugt. So weist Suad Ardit auch im Weiteren an, dass er den Kreis aus Papierspargründen bei ihm machen kann. Das führt dazu, dass Ardit nochmals ca. 45 Sekunden wartet bis Suad mit dem Ausschneiden fertig ist. In diesem Interaktionsvollzug wird Ardit an einer eigenständigen Aufgabenbearbeitung behindert, da er nun neben seinem langsamen Vorgehen, dem Empfangen von Anweisungen auch noch in der Position des Wartenden verhaftet ist.

Die hierarchisierenden Positionierungen und asymmetrischen Differenzkonstruktionen zeigen sich auch in der ungleichen Verteilung der Redebeiträge: Suad redet vergleichsweise viel und in einer dominanten Art und Weise. Ardit dagegen reagiert mit leisen Antworten bzw. knappen Nachfragen in einem reaktiven Modus des Befolgens.

In dieser Sequenz dokumentiert sich – anders als im Typ der Ko-Konstruktion – in der Interaktion ein Herstellen von Verschiedenheit durch hierarchisierende Positionierungen und asymmetrische Differenzkonstruktionen zwischen Können und Nicht-Können.

Mit diesen Dimensionen sind unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten verbunden, die sich in einem Verhältnis von Inklusionen und Exklusionen beschreiben lassen. Inklusionen zeigen sich empirisch in dem Typ der Ko-Konstruktion in der Orientierung an symmetrischen Differenzkonstruktionen und gleichberechtigten Positionierungen in einem inkludierenden Interaktionsmodus, der auf einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum beruht. Dagegen zeigen sich Exklusionen interaktionsanalytisch bei Rahmeninkongruenzen der Orientierungen, d.h. bei unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen in Bezug auf das gegenstandsbezogene Wissen. In Relation dazu finden sich hier Dimensionen der asymmetrischen Differenzkonstruktionen und hierarchisierenden Positionierungen.

Aus der semantischen Nähe der methodischen Analysebegriffe der inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi mit der gegenstandsbezogenen Dimension der relationalen Typenbildung, hier der Inklusionen und Exklusionen, ist keine vorgängig unmittelbare Zuordnung abzuleiten. Auf einer empirischen Ebene zeigen sich aber in der relationalen Typenbildung, in den methodisch zu verortenden inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi, die Kontexte für Teilhabe in Interaktionen, die sich hier als die gegenstandsbezogenen Dimensionen von Inklusionen und Exklusionen beschreiben lassen. ◀

6.2.2 Tanja, Shady und Georg

Tanja, Shady und Georg besuchen die jahrgangsgemischte Lerngruppe der Förderschule. Shady (Mitte im Bild) ist 6 Jahre, Georg (links im Bild) 7 Jahre und Tanja (rechts im Bild) 8 Jahre alt. Shady und Georg sind am Anfang des ersten und Tanja im zweiten Schulbesuchsjahr. Es geht in der folgenden Sequenz der Wochenplanzeit um Aufgaben aus der „roten Mappe“, d.h. eine von der Lehrerin zusammengestellte Auswahl an Arbeitsblättern zu einem Buchstaben. Das Anforderungsniveau der Aufgaben wiederholt sich mit den jeweils wöchentlich neu eingeführten Buchstaben. In der folgenden Aufgabe sollen die Buchstaben „I“ und „i“ in unterschiedlichen Strukturen visuell differenziert und in ihrer Form nachgezeichnet werden.

Im Weiteren wird die Aufgabe zu dem Buchstaben <I>, hier insbesondere das Schreiben des Wortes <Insel> fokussiert. Anders als die Aufgabe von Nina und Lee, ist diese Aufgabe mit vorgegebenen Rahmen für die Lautpositionen stärker strukturiert. Thematisch geht es um den Vokal [i], der in den Abbildungen in unterschiedlichen Lautpositionen zu finden ist. Die Begriffe variieren in der Länge von ein- zu viersilbigen Wörtern, eine Ordnung nach Schwierigkeitsgraden ist in der Anordnung der Abbildungen nicht zu erkennen.

Sequenz: „Nimm diesen Stift“ (0:00–0:08)

Gm: musst nur des ausmalen. hier ich auch. so. hier der Punkt.

Tf: l°nimm mal diesen Stift. Nimm mal diesen roten Stift.°

Gm: Guck.

Tf: Nein. du musst. hier muss das Tax.



Fotogramm 46: Nimm diesen Stift (0:00)



Fotogramm 47: Nimm diesen Stift (0:05)



Fotogramm 48: Nimm diesen Stift (0:07)



Fotogramm 49: Nimm diesen Stift (0:08)

Georg zeigt auf das großflächig angemalte Papier. Dieses befindet sich in einer Mappe, in der weitere Papiere zusammen geheftet sind. Dabei sagt er zu Shady, dass sie nur „des“ ausmalen muss, „hier“ hat er es auch, so, hier der Punkt. Er beugt sich dabei so nach vorne, dass er seinen linken Arm mittig vor Shadys Gesicht und Blickfeld abstützt. Das Gesagte begleitet er durch ein Zeigen auf das Papier, er zeichnet mit dem Finger Linien nach. Tanja kommt dazu. Sie greift den Stift, der auf Shadys Tisch liegt und sagt währenddessen leise zu Shady, dass sie mal den Stift, den roten Stift nehmen soll. Daraufhin nimmt Georg die Hand vom Arbeitsblatt und stützt sich auf dem Tisch auf. Er fordert Shady auf, zu gucken, dabei schaut er auf Shadys linke Hand. Shady blättert das angemalte Papier um und nimmt mit der anderen Hand den Stift aus Tanjas Hand. Tanja legt den Stift, den sie noch in der Hand hält, auf den Tisch. Dabei verneint sie und sagt weiter, du musst, hier muss das „Tax“. Georg wendet sich ab und geht.

Reflektierende Interpretation

Georg bezieht sich mit einer Zeigegeste auf eine Aufgabe, die er bereits bearbeitet hat. Mit dem Verweis „hier ich auch“ legitimiert er seine Expertise und positioniert sich zugleich als ‚könnend‘. Er erklärt, unterstützt durch Zeigegesten auf das Papier, wie die Aufgabe zu bearbeiten ist: Shady soll „nur des ausmalen“. Das demonstriert er zugleich durch das Nachfahren der Buchstabenform mit dem Finger. Er verweist darauf, nur die Form der Buchstaben und nicht das gesamte Papier auszumalen. Darin dokumentiert sich ein Zeigen in Assoziation mit der Abbildung auf dem Papier. Die sprachliche Struktur seiner Aussage zeigt eine einfache und unvollständige Satzstruktur, in der z.T. die Verben fehlen. In der Verwendung von Imperativen, wie „guck“ und „musst nur“, deutet sich ein Modus des Anweisens an. Durch die dann folgende oppositionelle Interaktionsbewegung von Tanja, wird der Interaktionszug von Georg abgebrochen.

Tanja stellt sich neben die sitzende Shady. Sie steht damit ähnlich wie Georg an Shadys Seite und bewegt ihren Arm dicht neben Shady. Dabei greift sie nach dem Stift. Es zeigt sich, dass sie sich ebenso als ‚könnend‘ positioniert. Diese Positionierung ist zugleich hierarchisierend, da sie sie berechtigt, in das Vorgehen von Shady einzugreifen. Tanja positioniert sich in dem forschen Eingriff und der oppositionellen Bewegung auch gegenüber Georg hierarchisierend. Shady enacted den forschen Eingriff von Tanja, den aufgeworfenen Gegenhorizont zu Georgs Arbeitsauftrag, indem sie das von Georg fokussierte Arbeitsblatt umblättert und damit sein aufgeworfenes Thema zurück weist. Dann nimmt sie den Stift von Tanja auf und bestätigt damit Tanjas Rollenperformanz. Auch in dem gemeinsamen Schauen auf das aufgeschlagene Arbeitsblatt zeigt sich eine Solidarisierung mit Tanja. Tanja bestärkt dann noch einmal ihre Opposition zu Georg, indem sie das von Georg Gesagte verneint und Shady anweist, dass sie etwas „hier“ machen muss. Das „hier“ verstärkt den Ort, den Tanja als Gegenhorizont zu Georgs vorgeschlagenem Arbeitsblatt anweist. Das „muss“ unterstreicht die Ausdrücklichkeit ihrer Anforderung. Es zeigt sich auch hier die asymmetrische Differenzkonstruktion zwischen Können und Nicht-Können, in der Tanja sagen kann, was zu tun ist. Georg dreht sich so, dass er gerade vor dem Tisch steht. Er schaut noch einmal auf das Arbeitsblatt und geht dann. In der rituellen Konklusion dokumentieren sich Rahmeninkongruenzen der Orientierungen. Diese werden des Weiteren in den asymmetrischen Differenzkonstruktionen und hierarchisierenden Positionierungen sichtbar und verweisen auf eine weitere Dimension der relationalen Typenbildung, die sich für die jeweiligen Typen jeweils unterschiedlich als Inklusionen oder Exklusionen in den

Interaktionen zeigen. Mit der hierarchisierenden Positionierung von Tanja in Solidarisierung durch Shady wird Georg eine gleichberechtigte Teilhabe an der Interaktion – wie sie sich z.B. im Typ der Ko-Konstruktion darstellt – verwehrt. Dieses Verwehren der gleichberechtigten Teilhabe wird als Exklusionen rekonstruiert. ◀

Sequenz „Insel“ (0:09–0:14)

Tf: (1) Wie heißt das noch mal? i?

Sf: Insel.

Tf: i::

Sf: i.



Fotogramm 50: Insel (0:09)



Fotogramm 51: Insel (0:14)

Tanja beugt sich über den Tisch und zeigt auf die Abbildung der Insel. Beide schauen auf den angezeigten Ort. Tanja richtet sich auf, der Blick ist nach vorne gerichtet, und fragt wie das Wort nochmal heißt. Dabei benennt sie den Anfangslaut [i]. Shady hebt ebenso den Kopf und sagt „Insel“. Sie schaut Tanja an, auch Tanja wendet sich so, dass sie nun Shady anschaut. Dann senken Shady und Tanja gleichzeitig den Kopf und schauen auf das Arbeitsblatt. Tanja lautiert dabei noch einmal gedehnt das [i], sie zeigt auf das Arbeitsblatt. Shady wiederholt den Laut.

Reflektierende Interpretation

Bei Tanja zeigt sich mit der Frage nach dem Begriff eine Unsicherheit bzgl. des semantischen Gehaltes der Abbildung. Zugleich kann sie den relevanten Anlaut markieren. Shady wird in der Frage nicht über das Herstellen eines Blickkontaktes angesprochen. Das ist in dem Typ der Ko-Konstruktion anders, dort beginnen Aushandlungen mit wechselseitigen Blickkontakten und Zeigegesten, mit denen ein gemeinsames „Drittes“ hergestellt wird. Shady beantwortet Tanjas Frage und bezieht sich durch das körperliche Hinwenden direkt auf Tanja. Hier zeigt sich bei Shady ein semantisches Wissen über das zu schreibende Wort. Auf der performativen Ebene re-adressiert sie aber die asymmetrische Differenzkonstruktion als ‚nicht-könnend‘. Nicht nur, dass sie ihren Kopf sofort senkt, nachdem sie das Wort benennt. Auch in der Interaktionsabfolge wird ein Modus des Anweisens und Befolgens sichtbar, in dem Tanja die dominierende Positionierung als Anweisende ausgestaltet. Dem folgt Shady, was auch in den Gesten sichtbar wird; so bewegt sie z.B. den Stift an den von Tanja mit einer Zeigegeste markierten Ort. ◀

Sequenz „Igel“ (0:14–0:28)

Tf: [i] wie?

Sf: Igel.

Tf: [jo:], [jo:].

Sf: Jojo?

Tf: Ja, so schreibt man [i]. () so ein Strich, und so::;



Fotogramm 52: Igel (0:20)



Fotogramm 53: Igel (0:25)

Als Shady den Stift auf das Papier setzt, schnipst Tanja die Bleistiftspitze weg. Sie schiebt Shadys Hand zur Seite, zeigt auf die neben dem Arbeitsblatt liegende Anlauttabelle – hier auf die Abbildung des Jojos – und fragt dabei „i wie?“. Shady antwortet „Igel“. Sie schauen beide einen kurzen Moment auf die von Tanja angezeigte Stelle (siehe Fotogramm 0:20). Shady neigt den Kopf nach unten und sagt dabei bestimmt „jo“. Sie deutet weiterhin auf die Abbildung. Shady wiederholt dann noch einmal „Jojo“ und sieht dabei Tanja an. Als diese bejaht, setzt Shady den Bleistift auf und beginnt zu schreiben. Das unterbricht Tanja sofort. Sie nimmt ihr den Stift aus der Hand und beginnt auf Shadys Arbeitsblatt zu schreiben. Dabei kommentiert sie, dass man so das [i] schreibe, „so ein Strich und so“. Anschließend schreibt sie Shady den Buchstaben/J/ vor, indem sie die Buchstabenform mit aneinander gereihten Punkten anzeigt. Sie fordert Shady auf, diesen Buchstaben genau so nachzuschreiben.

Reflektierende Interpretation

Tanja positioniert sich hier wiederum asymmetrisch als Könnende im Modus des Anweisens und Befolgens. Dieser Modus ist verbunden mit hierarchisierenden Positionierungen und kennzeichnend für den Typ der Instruktion. Anders als der Typ der Ko-Konstruktion werden in den hierarchisierenden Positionierungen ungleiche Teilhabemöglichkeiten in der Interaktion deutlich, die sich als Exklusionen beschreiben lassen. Exklusionen sind in dem Typ der Instruktion dadurch gekennzeichnet, dass Teilhabemöglichkeiten in der Interaktion nicht gleichberechtigt verhandelt, sondern performativ in der Interaktion in hierarchisierenden Positionierungen statisch vollzogen werden. Kennzeichnend für Exklusionen als Dimension von Teilhabe sind exkludierende Interaktionsmodi. Diese können, wie in der obigen Sequenz mit Georg deutlich wurde, in einem oppositionellen Interaktionsmodus vollzogen werden.

Hierarchisierende Positionierungen und Exklusionen zeigen sich ebenso in weiteren Fallvergleichen, z.B. bei Tanja im Umgang mit jüngeren Schülerinnen, aber auch in der Interaktion mit dem älteren Schüler Christian, der wiederum von ihr in der Rolle als „hilfsbedürftiger“ Schüler adressiert wird. Zudem verweisen Interaktionen, wie zwischen Ardit und Suad, darauf, dass

auch die Kompetenzzuschreibung auf Basis eines Förderbedarfs relevant für die Adressierung sein kann.

Ein weiterer Aspekt – der in der Relation zwischen impliziten Wissen und den Differenzkonstruktionen sichtbar wird – verdeutlicht, dass und wie Positionierungen in der Interaktion hergestellt werden. So zeigt sich bei Shady (der jüngeren Schülerin) die Kompetenz, die Abbildung, das entsprechende Anlautbild und den Anlaut des zu schreibenden Wortes zu benennen. Auch ihr sofortiger Schreibbeginn verweist auf ein Potential, diese Schreibaufgabe zu bearbeiten. Shady initiiert – ähnlich wie in der Interaktion zwischen Ardit und Suad – die aufgabenbezogene Interaktion nicht, vielmehr wird sie von Tanja angewiesen. So wird die aufgabenbezogene Interaktion nicht in einer wechselseitigen und gleichberechtigten Aushandlung, wie es sich in dem Typ der Ko-Konstruktion zeigt, vollzogen. Das ist homolog zu der ungleichen Rollenverteilung im Modus des Anweizens und Befolgens, die sich wiederum in der Praktik der Instruktion konkretisiert. So weist Tanja Shady unaufgefordert an, wie sie schreiben soll.

Trotz der asymmetrischen Differenzkonstruktionen werden bei Tanja Schwierigkeiten in der Laut-Buchstabenzuordnung sichtbar. Es wird deutlich, dass weniger die in dem Handlungsverlauf bzw. der Auseinandersetzung mit der Aufgabe rekonstruierbare Kompetenz, sondern die Zuschreibung und Aushandlung der Kompetenz in dem Adressierungsprozess bedeutsam ist. Die hierarchisierenden Positionierungen werden somit in den Interaktionen und sozialen Praktiken selbst hervorgebracht und verstärkt. Zudem zeigt sich, sowohl in der Interaktion zwischen Tanja und Shady, als auch in der Interaktion zwischen Suad und Ardit, dass die Orientierung an einer hierarchisierenden Positionierung in einem Modus des Anweizens und Befolgens nicht zu einer Adaptivität in Bezug auf die Anforderungen der Aufgaben in einem fachlichen Sinne führt. Auch wird in der Interaktion nicht eine Sache der Aufgaben thematisiert und hervorgebracht. Die Aufgaben werden vielmehr in Form von Fremddrählungen und Anweisungen von Ergebnissen erledigt, wobei die Teilhabemöglichkeiten an der Interaktion und der Aufgabenbearbeitung ungleich verteilt sind. ◀

6.2.3 Typ der Instruktion: eine Zusammenfassung

Das, was von Suad auf der kommunikativen Ebene als „Hilfe brauchen“ bezeichnet wird, dokumentiert sich in der Handlungspraxis als zügiges und fast lückenloses Anweisen bzw. Instruieren. Das eigenständige Handeln von Ardit, resp. die eigene Aufgabenbearbeitung, wird in der Interaktion behindert. Ähnliches zeigt sich auch in der Interaktion zwischen Tanja und Shady.

Die Interaktion zwischen Ardit und Suad wird in einem exkludierenden Modus der Interaktion vollzogen. In der Interaktion finden sich Strukturen, die homolog zu dem unterrichtlichen Arrangement, den impliziten Anforderungen der Aufgabe sind. So verweist das kleinschrittige Anweisen durch Suad auf die Anforderungen und Strukturen der Aufgabe, hier dem Erstellen des Kreisels. Jeder Schritt wurde vorab von der Lehrerin einzeln besprochen, erklärt und visualisiert. Das verweist auf einen Lehr-, Lernmodus der sich ebenso wie die Schülerinteraktion an Instruktion orientiert.

So dokumentiert sich – trotz der interaktiv rekonstruierten differentiellen Orientierungen, die sich vor allem in einem Nicht-Verstehen und den hierarchisierenden Positionierungen darstellt – auf der unterrichtsstrukturellen Ebene eine Passung zwischen Orientierungsschema und -rahmen. Der auf hierarchisierenden Positionierungen gründende Modus des Anweizens und Befolgens befindet sich in Passung zu den Anforderungen einer zügigen Erledigung der Aufgaben. Arbeitsteilig erfüllen beide Schüler hier in unterschiedlichen Positionierungen diese

Anforderungen: der eine steuert den Prozess der effektiven zügigen Aufgabebearbeitung; der andere erfüllt durch das Befolgen diesen Steuerungsprozess. Hier findet sich keine vertiefte Auseinandersetzung und Aneignung von Sachverhalten und Aufgaben, wie es sich in dem Typ der Ko-Konstruktion zeigt. Vielmehr werden Informationen bzw. Handlungen – die der effektiven Aufgabenerledigung (mit einer Ergebnis- bzw. Produktorientierung) zuträglich sind – weitergegeben. Trotz der exkludierenden Interaktionsmodi zeigt sich hier zugleich ein geteilter Erfahrungsraum bzgl. ebendieser hierarchisierenden Positionierungen in Bezug auf das schulische Können. Dieser Erfahrungsraum bedeutet für Ardit, aber auch für Shady, eine marginalisierte Positionierung, in der sie mit dem „Hilfeangebot“ an dem eigenständigen Bearbeiten der Aufgabe gehindert wird. In den Interaktionen zeigt sich damit eine ungleiche Teilhabe in und an den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen, die sich in Relation zu den rekonstruierten Inklusionen als Exklusionen beschreiben lassen.

6.3 Konkurrenz

Im Folgenden werden zwei Fallbeispiele für den Typ der Konkurrenz vorgestellt. Eine relevante Dimension zur Abgrenzung von den anderen beiden Typen sind die Positionierungen, die Differenzkonstruktionen und das dynamische Aushandeln von Teilhabe. Im Unterschied zu den anderen beiden Typen zeigen sich diese Relationen vor allem in Gruppeninteraktionen jahrgangsgleicher Schüler. Damit unterscheiden sie sich einerseits von den dyadischen Interaktionsstrukturen und andererseits in dem Merkmal der geschlechtshomogenen Gruppe. Kennzeichnend für diese Situationen ist des Weiteren, dass die Lehrer*innen in den Interaktionen nicht anwesend sind. Solche Situationen finden sich in dem Datenmaterial der inklusiven Grundschule deutlich weniger als in der Förderschule.

Die im Folgenden vorgestellten Beispiele stehen dabei stellvertretend für zwei Variationen, mit der jeweils unterschiedliche Interaktionsmodi verbunden sind. Der erste Fall bildet eine „Wettbewerbssituation“ ab, in der das Vorankommen in der Aufgabe in einem antithetischen Modus thematisiert wird. Das findet sich in verschiedenen Nuancen in den Interaktionen, z.B. in dem Vergleich, wer schneller, größer, besser etc. ist. Der zweite Fall steht für Strukturen, die ein Changieren zwischen zwei Ebenen der Interaktion in unterschiedlichen Interaktionsmodi mit sich bringt. So wird die Interaktion in Bezug auf den Gegenstand der Aufgabe in einem oppositionellen Modus vollzogen, d.h. hier dokumentieren sich gegenstandsbezogene Rahmeninkongruenzen. Des Weiteren wird in der Interaktion ein Wechsel von der Aufgabebearbeitung auf eine peer-bezogene Ebene sichtbar. Auf dieser peer-bezogenen Ebene kann die Interaktion laut, beleidigend und handgreiflich sein. In ihr wird ein Zurückweisen von Hierarchisierungen sichtbar, was sich auf dieser Ebene in einem – antithetischen und damit – inkludierenden Interaktionsmodus zeigt. Es dokumentiert sich ein konjunktiver Erfahrungsraum in Bezug auf die Dynamik konkurrierender Positionierungen.

6.3.1 Christian, Olcay und Mohammed

Diese Interaktion wurde in der jahrgangsgemischten Lerngruppe 1–2 der Förderschule aufgenommen. Die Schüler arbeiten hier in der Wochenplanzeit an unterschiedlichen Aufgaben. Christian (vorne links im Bild) ist 9 Jahre alt. Er hat die Vorklasse der Förderschule besucht und wurde gemeinsam mit Olcay (stehend) und Meltem (hinten rechts im Bild) eingeschult. Beide sind 8 Jahre alt, Batuhan (hinten links im Bild) ist 7 Jahre alt und wurde vor 4 Monaten eingeschult.

Die Schüler*innen sprechen in dieser Sequenz über das Buch „Ice Age 2“. Die Aufgabe aus dem Wochenplan ist es, zu einem ausgewählten Buch eine Zusammenfassung zu schreiben. Vor Christian liegt das Schreibheft, in das er einen Text zu dem Buch schreibt. Das Buch „Ice Age 2“ liegt neben ihm. Die auf dem Buchcover abgebildeten Figuren sind der Tiger Diego und das Mammut Manny.

Sequenz „Ich kenn Ice-Age 2“ (0:00–0:27)

Om: (8) Ich kenn des ()

Cm: [ars](.) [ars] [erdʒ] zwei?

Om: ja.: (2) genau:.

Cm: ich hab als [ars] [erdʒ] zwein (.) als Spieln.

Bm: Als Spieln?

Cm: und [ars] [erdʒ] [ɑ] eins und [ars] [erdʒ] zwein. hab alle Teile. von [ars] [erdʒ] zwei.



Fotogramm 54: Ich kenn Ice-Age 2 (0:04)



Fotogramm 55: Ich kenn Ice-Age 2 (0:23)

Olcay geht zu Christian. Er steht acht Sekunden neben ihm und schaut dabei auf das Buch, das neben Christian liegt. Dann sagt er, dass er das kennt. Christian fragt nach: „Ice Age 2“? Dabei tippt er mit dem Bleistiftende auf die Abbildung und schaut zu Olcay. Dieser schlägt die Buchtitelseite auf, guckt darauf und bejaht langgezogen „ja.:(2) genau:.“ Christian greift nach der von Olcay aufgeschlagenen Seite und sagt, dass er „Ice Age 2“ als Spiel hat. Batuhan richtet sich auf und beugt sich (von ihm aus gesehen) nach rechts zu dem Buch. Er fragt noch einmal nach, indem er wiederholt „als Spieln?“. Christian schaut zu Batuhan und nickt. Er führt weiter aus, dass er sowohl Teil eins als auch Teil zwei, dass er alle Teile von „Ice Age 2“ hat.

Reflektierende Interpretation

Thematisch beziehen sich die Schüler in dieser Interaktion auf den Titel des Buches „Ice Age 2“. Sie verständigen sich darüber, dass sie die Titelhelden „kennen“. Dabei stellen sie mit Elaborationen und mit Hilfe von Zeigegesten eine geteilte Erfahrung mit dem Gegenstand, resp. eine Gemeinsamkeit, her, was für den weiteren Prozess der Auseinandersetzung bedeutsam ist.

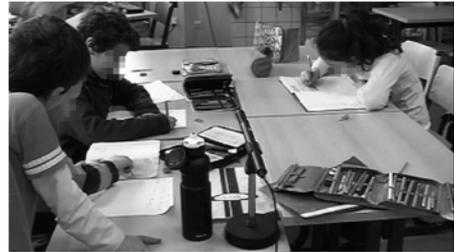
Die Interaktion zwischen Christian und Olcay ist interaktiv dicht. Das „öffentliche“ Miteinander ist konsistent zu dem Orientierungsschema, den Regeln der Lerngruppe. Die Schüler*innen werden in dieser Lerngruppe explizit dazu aufgefordert, sich zu „helfen“ und miteinander zu „kooperieren“. In Fallvergleichen wird deutlich, dass diese Interaktion durch eine Langsamkeit gekennzeichnet ist: So steht Olcay acht Sekunden neben Christian, bevor er ihm erzählt, dass er das kennen würde. Auch die Pausen vor den jeweiligen Redebeiträgen erzeugen den Eindruck einer „Entschleunigung“ der Interaktion, die zugleich die Basistypik der Aufgabenerledigung differenziert. ◀

Sequenz „Diego“ (0:27–0:38)

- Om: Ma:nnie: [dit]. Mannie [dik] und [digo]. [djerjo] (.) [djeɪgo]
 Cm: [jɛ] [lɛ] [jɛgo]
 Om: l [djerjo] steht da.
 Cm: [jɛ] ist er. [jɛgo]
 Mf: [djerjo], wer von euch hat. wer von euch hat [djerjo] gekuckt? nicht diss da. ja, andere [jɛgo]
 Om: [djeɪgo], [djeɪgo], der heißt [djerjo]
 Cm: [jɛgo]
 Om: nei::n.



Fotogramm 56: Diego (0:29)



Fotogramm 57: Diego (0:37)

Olcay steht zwischen Christian und Batuhan. Er hält das Buch mit der linken Hand fest. Olcay, Batuhan und Christian schauen auf das Buch. Olcay liest zuerst das Wort Manny und dann in mehreren Anläufen das Wort Diego. Anfänglich liest er die erste Silbe mit [t] im Auslaut („[dit]“). Dann wiederholt er den Namen Manny und liest dieselbe erste Silbe des Wortes Diego zusammen mit einem [k] im Auslaut („[dik]“). Im Weiteren liest er das Wort lautgetreu als [digo] und in den beiden nächsten Malen als [djerjo]. Als Christian sich dann zum Buch beugt und [jɛ] [lɛ] ausspricht, zeigt Olcay auf die Buchseite. Er betont dann noch einmal, dass da [djerjo] steht. Christian liest darauf wiederum das Wort Diego als [jɛgo]. Dann schaut er auf die Buchseite und zeigt darauf. Er sagt, dass er der [jɛgo] ist. Meltem greift den Namen Diego auf, spricht ihn dabei ebenfalls so aus wie Olcay und fragt, wer von ihnen den anderen, nicht diesen Diego gekuckt hat. Dann winkt sie mit der linken Hand ab und schaut wieder auf ihr Heft. Olcay schließt sofort an Meltem an, indem er das Wort Diego dreimal mit Nachdruck wiederholt. Bei dem letzten Wort fügt er noch an, dass Diego so heißen würde und betont seine Aussprache. Zudem beugt er sich vor und wieder zurück. Christian wiederholt daraufhin ebenso mit Nachdruck das Wort in gleicher Art wie auch vorher schon, ohne [d] im Anlaut. Olcay geht dabei um ihn herum und steht jetzt rechts neben ihm. Er verneint sofort.

Reflektierende Interpretation

Es zeigt sich in dem Lesen und dem Gespräch um das Aussprechen der Namen eine spontan entstandene Transformation der schulischen Aufgabe. Diese Transformation wird gemeinsam vollzogen und stellt sich als für die Schüler bedeutsam dar. Olcay liest die Namen in einer lautorientierten Strategie vor. Er dekodiert das Wort Diego und passt dabei die Aussprache so an, dass er die anfänglich lautorientierte Variante zu einer nicht lautgetreuen Form in einem Modus der Selbstkorrektur verändert. Bezogen auf das implizite Wissen dokumentiert sich bei Olcay ein hypothesengeleitetes Lesen in Form von Ausspracheerprobungen und Korrekturen der Lautvariationen. Christian reagiert antithetisch auf die Aussprache von Olcay. Er beugt sich über das Buch und spricht das Wort Diego in den Variationen als [jɛ] [lɛ] [jɛgo] aus. Hier wer-

den auf der kommunikativen Ebene Unterschiede in dem gegenstandsbezogenen Wissen sichtbar, die in einem antithetischen Interaktionsmodus ausgehandelt werden. ◀

Sequenz „Auf Englisch“ (0:38–1:01)

Cm: gu mal [je] [de] [de jɛgo]

Om: l [dʒɛgo] nein. aber [dʒɛgo] heißt diss. guck mal, auf Englisch, guck.[dʒɛage]. (zwein) auf [as] [ɛɪdʒ] zwei auf Englisch.

Cm: ich

Om: l außerdem heißt er [dʒɛgo] ja, das ist aber [dʒɛgo]

Cm: ich hab aber [je:go]. ja, aber [jɛgo]. (@).(@)



Fotogramm 58: Auf Englisch (0:39)



Fotogramm 59: Auf Englisch (0:57)

Christian zeigt auf das Buch und fordert Olcay auf, zu gucken. Dabei spricht er die erste Silbe des Wortes Diego ohne [d] im Anlaut aus. Olcay steht rechts von Christian. Er stützt sich mit der rechten Hand auf dem Tisch auf und schaut auf das Buch. Er unterbricht Christian und sagt [dʒɛgo]. Christian zeigt dann wiederum auf das Buch und lautiert Diego als [de] [de jɛgo]. Olcay stützt seinen rechten Ellenbogen kurz auf den Tisch ab, richtet sich auf, verneint und betont, dass der aber [dʒɛgo] heißt und Christian mal gucken soll. Zudem verweist er darauf, dass es auf Englisch sei. Dabei beugt er sich nach vorn, schlägt die Titelseite des Buches auf, zeigt darauf und spricht [dʒɛage]. Dann schlägt er die Buchseite wieder auf und sagt „zwein, Ice Age zwei“. Er beugt sich zu Christian und schaut ihn an. Dann richtet er sich wieder auf und betont dabei noch einmal, dass der Titel auf Englisch sei. Dabei zeigt er wiederum auf die Buchseite. Christian beginnt einen Satz mit „ich“ wobei Olcay überlappend sagt, dass der außerdem [dʒɛgo] heißt. Dann geht er von der Tischgruppe weg. Christian schaut Olcay hinterher und sagt dabei, dass er aber den [jɛgo] hat. Olcay antwortet sofort, dass es aber der Diego sei und geht zu der Bücherkiste. Christian guckt noch einmal auf das Buch und sagt dabei „ja, aber [jɛgo]“. Er blickt vom Buch auf und lacht, wobei er den Oberkörper leicht hin und her wiegt. ◀

Reflektierende Interpretation

Anders als in der vorhergehenden Sequenz bezieht Christian sich nun ebenfalls auf das Schriftbild. Er nutzt die Schrift mit einer Zeigegeste als Referenzquelle für seine Begründung. Es dokumentiert sich eine in der Interaktion hervorgebrachte Veränderung in der Bezugnahme auf das Wissen. In der Interaktion zeigt sich des Weiteren, dass er das Graphem/i/in Diego als ein [j] liest und somit zu dem Lautieren [de jɛgo] kommt. Im weiteren Verlauf begründet er seine Aussprachevariante mit dem Bezug auf das vorher angesprochene „Kennen“. Dieses „Kennen“ legitimiert hier sein Wissen bzgl. der korrekten Aussprache. Olcay entgegnet ihm weiterhin mit der Argumentation für [dʒɛgo]. Er bezieht sich mit einer Zeigegeste noch einmal explizit auf die

Titelseite. Dabei erklärt er seine Aussprache mit dem Englischen. Dies unterstützt er dadurch, dass er den ihnen bekannten Titel lautiert. Es zeigt sich bei Olcay ein implizites Wissen darüber, dass die Aussprache im Englischen nicht lautgetreu ist. Dieses Wissen fließt hier spontan und eigeninitiiert in die Interaktion ein. Christian beendet daraufhin seine Erklärung mit einem Lachen, was zugleich die Interaktionsbewegung mit einer Synthese abschließt.

Es dokumentiert sich ein Erklären im Sinne eines Sich-Zeigens des impliziten Wissens bezogen auf die Aussprache eines nicht-lautgetreuen Wortes. In der Interaktion wird die Aussprache in einem hypothesenprüfenden und -verändernden Modus geprüft. Dieses mündet in einen Bezug auf die Aussprache eines Wortes in einer anderen Sprache. Diese Interaktion ist – im Unterschied zu den anderen ausgewählten Interaktionen – nicht direkt aufgabenbezogen. Hier wird nicht – wie in der Aufgabe intendiert – eine Zusammenfassung zu dem Buch geschrieben. Es entsteht in dieser Interaktion vielmehr eine Sache an der Aufgabe, die einerseits auf einer von den Schülern als relevant gerahmten Erfahrung mit dieser Sache basiert und andererseits das Potential des Sprechens über Sprache, resp. eine metasprachliche Kompetenz, in sich birgt. Diese Interaktion und auch das Hervorbringen der interaktiven Aushandlung der „richtigen“ Aussprache erfolgt in einem aktionistischen Modus, d.h. spontan und nicht-intentional. ◀

Sequenz „Wir reden kein Türkisch“ (1:01–1:14)

Cm: ich, wir reden doch kein türkisch. wir beide. (.) ich (1) die Deutschen reden kein türkisch, ja,
Mm: weiß ich doch. (.)



Fotogramm 60: Wir reden kein türkisch (1:01)



Fotogramm 61: Wir reden kein türkisch (1:11)

Christian schaut Mohammed an und erklärt, dass er, dass sie, sie beide doch kein türkisch reden. Er bewegt den Oberkörper leicht hin und her und zieht die Schultern mehrmals nach oben. Dann zeigt er mit der rechten Hand auf sich und sagt: „ich“. Er führt weiter aus, dass die Deutschen doch kein Türkisch reden und bekräftigt dies noch einmal mit: „ja“. Er zeigt dabei immer wieder mit der rechten Hand auf seine Brust und schaut Mohammed an. Mohammed dagegen schaut rechts zur Seite und sagt, dass er das doch wisse. Mohammed guckt dann in Richtung Bücherkiste und Christian wieder auf sein Blatt.

Reflektierende Interpretation

Christian begegnet Mohammed mit der Differenzsetzung, dass „sie, die Deutschen“ eine andere Sprache reden. Er bezieht sich hier auf die sprachliche Herkunft, indem er sich als zugehörig zu den Deutschen und Mohammed als den Anderen adressiert, dessen Sprache er nicht spricht. Zugleich wird Mohammed damit in der Auseinandersetzung um die „richti-

ge“ Aussprache – in die diese Interaktionsbewegung eingeschoben ist – eine sachlich richtige Argumentation abgesprochen. Das wiederum ist homolog zu der asymmetrischen Differenzkonstruktion in Bezug auf das schulische Können und Nicht-Können. Zwischen Mohammed und Christian entfaltet sich eine antithetische Interaktion. ◀

Sequenz „Eine andere Sprache“ (1:14–1:42)

Bm: Winston red ein andere Sprache. red nicht (.) deutsch.

Cm: der red anders, der red anders.

Bm: wie?

Cm: net deutsch, weiß net. (.) muss mal fragen.

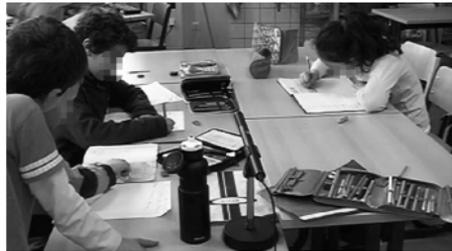
Mm: ich mach Schneckenheft

Bm: der hat mir bei mir englisch gesagt (.)

Cm: [ɪnɪʃ] [ɪnɪʃ]



Fotogramm 62: Eine andere Sprache (1:16)



Fotogramm 63: Eine andere Sprache (1:35)

Batuhan schaut erst nach links, dann guckt er Mohammed an und erklärt, dass Winston eine andere Sprache redet, dass er nicht Deutsch spricht. Christian schaut vom Blatt auf und dann kurz Batuhan an. Er ergänzt nach einer kurzen Pause, dass der „anders“ redet. Das wiederholt er noch einmal. Auf Nachfrage von Batuhan „wie“ antwortet er, dass es nicht deutsch ist, dass er es aber auch nicht weiß. Dabei schaut er weiterhin auf sein Blatt. Batuhan schaut Christian an und Christian ergänzt nach kurzer Pause, dass er mal fragen muss. Dabei blättert er die Buchseiten um. Mohammed lehnt sich weit über den Tisch und stützt sich auf beide Unterarme ab. Er schaut von sich aus gesehen nach rechts in den Raum. Als Christian erwähnt, dass er mal fragen muss, lehnt Mohammed sich zurück und schaut über Christian hinweg. Dann sagt er in den Raum hinein, dass er „Schneckenheft“ macht. Batuhan schaut weiterhin zu Mohammed und sagt dabei, dass er „bei mir englisch“ gesagt hat. Daraufhin singt Christian „[ɪnɪʃ] [ɪnɪʃ]“.

Reflektierende Interpretation

Batuhan bearbeitet das Thema der sprachlichen Herkunft im Weiteren so, dass ein anderer Junge eine andere Sprache, eben nicht deutsch reden würde und dass er etwas zu ihm auf Englisch gesagt hätte. Christian bestätigt dies und führt noch weiter aus, dass der Junge nach seiner Sprache gefragt werden muss. Hier wird Herkunftssprache oder Sprachkompetenz (das bleibt hier noch offen) als Differenzkategorie zwischen deutsch und einer anderen Sprache als relevant markiert. Diese andere Sprache wird hier als Englisch identifiziert, was Christian spielerisch in der Wiederholung des Begriffs – und zwar mit englischer Aussprache – noch einmal aufgreift.

Die Interaktion mit Batuhan erfolgt hier in einem inkludierenden Modus. Das verweist auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum mit der Dimension des sprachlichen Wissens und dem Bearbeiten von Differenzkonstruktionen. Zugleich wird in dem Hinweis auf das Nachfragen deutlich, dass der nicht-deutsch sprechende Junge gefragt werden kann, dass es über die Interaktion möglich ist, zu erfahren, welche Sprache er spricht. In der Interaktion selbst wird damit die Möglichkeit aufgezeigt, über das Nachfragen Informationen einzuholen. ◀

Sequenz „Schneckenheft“ (1:30–2:04)

Mm: ich mach Schneckenheft. ich mach Schneckenhe:ft ((singt das Wort))

Cm: (...)

Mm: wo bin i-? ich bin weiter als du im Schneckenheft.

Cm: Nee (.) Ich bin weiter (2) du hast ja noch Lücken frei

Mm: Guck du bist nich hier (.) du bist da (.)

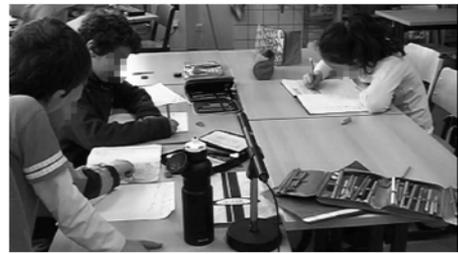
Cm: Ich mach gleich Schneckenheft; ja?

Mm: In ihren (...)

Cm: Ich mach gleich Schneckenheft (.) fertig.



Fotogramm 64: Schneckenheft (1:42)



Fotogramm 65: Schneckenheft“ (1:58)

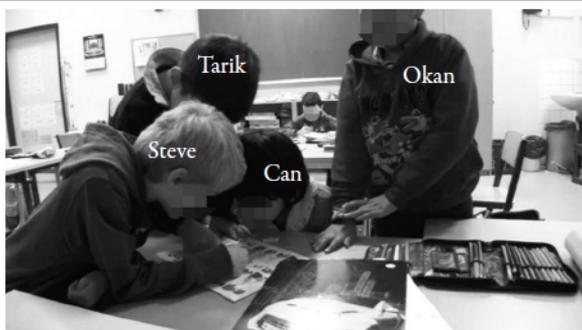
Mohammed lehnt sich zurück und schaut über Christian hinweg. Dann sagt er in den Raum hinein, dass er Schneckenheft macht. Er lehnt sich zurück, bückt sich, richtet sich auf und wirft ein gelbes Heft mit braunen Streifen auf den Tisch. Mohammed nimmt sich einen Stift aus dem Schreibmännchen, sagt wiederum gedehnt und singend, dass er Schneckenheft macht. Als er dann das Heft öffnet, fragt er – ohne Christian anzuschauen – wo er ist; weiter sagt er, dass er im Schneckenheft „weiter“ ist. Christian verneint sofort, steht auf und greift nach seinem gelben Heft. Er schaut Mohammed an und sagt kurz und knapp, dass er „weiter“ sei. Dann setzt er sich wieder. Nun springt er auf und beugt sich weit über den Tisch. Er strauchelt gegen den Tisch und stützt sich mit der rechten Hand ab. Dabei sagt er – weiterhin zu Mohammed schauend – dass dieser noch Lücken frei hat. Er setzt sich mit dem Heft in der Hand. Mohammed tippt mit dem Stift auf die rechte Seite und sagt, dass er gucken soll. Weiter führt er aus, dass er nicht hier, sondern da sei. Bei „da“ zeigt er auf die linke Seite des Heftes. Dann blättert er eine Seite zurück und schaut auf diese Seite. Christian nimmt nun sein Heft hoch und blättert ebenso darin. Dabei sagt er, dass er gleich Schneckenheft macht, „ja?“. Mohammed beginnt nun aus dem Heft laut vorzulesen, beugt sich nach vorne und setzt den Stift auf. Christian beugt sich ebenso nach vorne und legt das geöffnete Heft so auf den Tisch, dass die obere Kante auf dem größeren Tisch von Mohammed lehnt. Christian sagt energisch und sehr betont, dass er gleich das Schneckenheft fertig macht.

Reflektierende Interpretation

Christian und Mohammed bearbeiten hier interaktiv dicht das Thema ‚Weiter – Nicht-Weiter-Sein‘. Sie vergleichen sich bzgl. des Fortschrittes der Aufgabenbearbeitung und positionieren sich innerhalb des Vergleichs. Dieser Vergleich ist in sich anschlussfähig und bedeutsam, was sich in der Dichte der Interaktion und Aufgeregtheit von Christian, aber auch in der starken Betonung bestätigt. Es dokumentiert sich, dass sie einen gemeinsamen Erfahrungsraum in Bezug auf das Herstellen von Differenzen haben und auch, dass sie sich bzgl. dieser Differenzsetzungen verstehen. Diese Differenzkonstruktionen verweisen auf einen schulischen Erfahrungsraum der Differenzzeugung in Bezug auf Leistung. Die Art und Weise der Leistungsanforderung wird sichtbar in der Anzahl der bearbeiteten Aufgaben, die hier als messbares quantitatives Kriterium in der bearbeiteten Seitenzahl des Schneckenheftes deutlich werden. Zugleich ist diese Orientierung an Verschiedenheit, die in einem antithetischen Modus vollzogen wird, im Unterschied zu dem Typ der Instruktion nicht verbunden mit hierarchisierenden Positionierungen. In diesem Typ dokumentieren sich dynamische Positionierungen, die anders als die solidarisch gleichberechtigten Positionierungen in dem Typ der Ko-Konstruktion, einer Orientierung an einem Wettbewerb folgen. In diesem Typ zeigen sich des Weiteren bezogen auf die Dimension der Teilhabe Inklusionen, d.h. hier ist eine gleichberechtigte Teilhabe an dem für die Schüler relevanten Wettbewerb möglich. ◀

6.3.2 Can, Tarik, Steve und Okan

Die Interaktion zwischen den Schülern findet in einer sogenannten Förderstunde in der jahrgangsgemischten Klasse 1/2 der Förderschule statt. Diese Förderstunden sind, anders als die übrigen Stunden, nach Jahrgängen geordnet, hier ist der erste Jahrgang anwesend. Die Schüler bearbeiten unterschiedliche Aufgaben, die mit der Lehrerin vorher einzeln besprochen wurden. Die Lehrerin geht für ca. 5 Minuten aus der Klasse. Kurz nach dem Rausgehen der Lehrerin kommt zuerst Tarik zu Can an den Tisch, dann nacheinander auch noch Steve und Okan.



Fotogramm 66: Was kommt hier? (0:10)

Interpretation der Aufgabe

Das vor Can liegende Arbeitsblatt stammt aus der „Mathemappe“. Das Arbeitsblatt ist überschrieben mit der Frage „Kennst du schon das Mogelspiel?“. Die Rahmung als Spiel wird durch die Abbildungen eines Kasper, der Kinder und der Kugel unterstützt. Des Weiteren finden sich Begriffe, wie „Wegstreichen“ bzw. „Dazu Zeichnen“ von Kreisen, was auf Veranschaulichungen

der Grundrechenoperationen verweist. In der für die nächste Sequenz relevanten Abbildung sind sechs dunkel schattierte Kugeln auf einem Teller abgebildet. Dieser Teller wird gerahmt von Figuren des Kaspers und des Kindes, die sich anschauen und jeweils mit einer Sprechblase versehen sind. In der Sprechblase des Kaspers steht die handgeschriebene Zahl 3, daneben ist wegradiert noch die spiegelverkehrte Zahl 3 zu erkennen. Die Sprechblase des Kindes ist von der Form her größer, am unteren Rand sind nebeneinander drei Punkte. Unterhalb des Tellers befinden sich drei grau hinterlegte Rahmen. In dem linken Rahmen steht die gedruckte Zahl 3. In den mittleren Rahmen ist handschriftlich die unterstrichene Zahl 9 eingetragen. In dem Zwischenraum zu dem nächstfolgenden Rahmen befinden sich ein waagerechter Strich und in dem rechten Rahmen die handgeschriebene Zahl 3.

Die im linken Rahmen geschriebene Zahl 3 – hier die Differenz – ist in die Sprechblase des Kaspers zu übertragen. Die Sprechblase ist nicht ausgefüllt. Die handschriftlich eingetragene Zahl 9 könnte eine spiegelverkehrte Zahl (wie vorher schon die weg radierte Zahl 3) sein und entsprechend der darüber befindlichen Zeichnung die Menge 6 numerisch abbilden. ◀



Fotogramm 67: was kommt hier? (0:00)



Fotogramm 68: Szenische Choreografie (0:00)

Fotogrammanalyse (0:00)

Die Schüler stehen bzw. sitzen an dem niedrigeren Tisch der Tischgruppe. Auf diesem Tisch liegen ein Radiergummi und mehrere miteinander verbundene Papiere, von denen das oberste mit Schwarz-Weiß-Zeichnungen bedruckt ist. An der Ecke des Tisches – zwischen den beiden anderen Schülern – steht Tarik, der sich mit der rechten Faust auf dem Tisch abstützt. Mit dem Zeigefinger der linken Hand zeigt er auf das Papier und schaut darauf. Rechts neben Tarik steht an dem seitlichen Rand des Tisches Steve. Er stützt sich mit der linken Hand an der Kante des Tisches ab und ist leicht nach vorne gebeugt. Die Finger der rechten Hand sind am oberen Rand des Blattes aufgestellt. Steve ist leicht vorgebeugt, er schaut ebenfalls auf das Papier. An dem Tisch sitzt Can; auch er schaut auf das Papier. Sein linker Ellenbogen ist auf dem Tisch aufgestützt, der Unterarm zeigt nach oben. Der rechte Arm ist vom Tisch verdeckt. Er sitzt aufrecht. Hinter dieser Tischgruppe steht eine weitere Tischgruppe, an der Okan sitzt. Vor Okan liegen Papiere, auf die er schaut.

Reflektierende Interpretation

In der szenischen Choreografie werden in den Standorten und Körperhaltungen der Schüler unterschiedliche Positionierungen sichtbar. Die aufrechte Ellipse verdeutlicht eine gemeinsame Fokussierung von Steve und Tarik. Sie markieren mit den Zeigegesten und Blickrichtungen ein gemeinsames Thema, das sich hier auf dem Papier verorten lässt. Diese gemeinsame Markierung zeigt ein temporäres Kollektiv von Steve und Tarik und zugleich einen Ausschluss von Can, dem

sitzenden Kind. Diese so sichtbare Differenz von Gemeinsamkeit und Ausschluss wird gestützt durch eine weitere Differenz zwischen Offensive und Defensive.

Der Modus der Offensive zeigt sich insbesondere bei Steve und Tarik. In dem Abstützen beider Schüler auf dem Tisch, dem Vorgebeugt-Sein und den gemeinsamen Zeigegesten auf das Blatt markieren sie einen territorialen Raum als zu sich gehörend. Dies wird hier im Konkreten in Bezug auf den Tisch, das Papier und damit auch die schulische Aufgabe sichtbar. Can dagegen positioniert sich in Distanz zu ihnen und dies eher mit einem defensiven Ausdruck. Seine defensive, aber zugleich aufmerksame Haltung wird auch in der Gestik der geöffneten Hände und dem aufgestellten – wie erhoben wirkenden – linken Arm sichtbar. Die Linien versuchen diese beschriebene Distanz zu markieren, so wirkt der aufgestellte Arm wie eine Abwehr und die rechte Hand, die unter dem Handgelenk von Tarik liegt, wie ein Hinweis, ein Andeuten auf einen Raum. Dieser von Steve und Tarik angeeignete Raum wird von Can mit der rechten Hand und durch die Blickrichtungen als relevant und bedeutsam markiert. In dieser Differenz von Aneignung und Abwehr, von Offensive und Defensive zeigt sich zugleich etwas Gemeinsames. Diese findet sich auch in den zumindest ähnlichen Blickrichtungen und Ausrichtungen der Aufmerksamkeit auf das Papier wieder. Zudem wird mit den Gesten, aber auch den Blickrichtungen ein Raum als ein gemeinsamer Bezugspunkt markiert. Es findet sich trotz differenter Positionierungen in dem interaktiven Bezug ein gemeinsamer thematischer Fokus. ◀

Sequenz „Was kommt hier?“ (0:00–0:10)

Tm: Ja; hier. @(.)@

Cm: Ey musst mal Frau Rat.

Om: l Zeig mal, (.) () schreibe?

Cm: Nein. muss ich nich.

Tm: Wa:s kommt hier. was kommt hier. (.) was

Om: l Ja. Schreiben(.)

Tm: Kommt hier. Was kommt hier?



Fotogramm 69: Was kommt hier? (0:01)



Fotogramm 70: Was kommt hier? (0:08)

Tarik zeigt auf das Papier und sagt „ja, hier“. Dabei lehnt er sich laut lachend zurück. Anschließend deutet er auf Can. Dieser verschränkt die Arme vor seinem Körper und schaut Tarik an, der sich lachend wieder dem Papier zuwendet. Dann meint Can leicht kopfschüttelnd, dass er mal die „Frau Rat muss“. Den Satz bricht er ab und sieht nun nach vorne in den Raum. Steve greift nach dem Papier. Tarik berührt kurz den Radiergummi, der auf dem Tisch liegt. Okan fordert aus dem Hintergrund, dass er „zeigen“ soll und fragt dann, ob er was schreiben müsse. Der-

weil kommt er von dem hinteren Tisch nach vorne, stützt sich auf den Tisch auf, an dem Can sitzt, und beugt sich weit über ihn. Dann schaut er ebenfalls auf das Papier. Can verneint mit leiser Stimme und sagt, dass er nicht schreiben müsse. Seine Arme sind weiterhin verschränkt. Steve zieht indessen das Papier so zu sich heran, dass es frontal vor ihm liegt.

Während Tarik auf unterschiedliche Stellen des Papiers zeigt und dabei fragt, was „hier“ kommen würde, hat auch Steve sich weit nach vorne gebeugt und deutet ebenfalls auf das Papier. Er verändert mit dem Zeigen seine Position, wobei seine Hand auf dem Papier liegen bleibt. Tarik zieht bei der wiederholten Frage danach, was „hier“ kommt, das Papier etwas zu sich heran.

Okan stützt sich weiterhin leicht nach vorne gebeugt auf dem Tisch auf. Can schaut ebenfalls auf das Papier, er sitzt dabei leicht nach hinten gelehnt. Als Tarik zum dritten und vierten Mal nachfragt, was „hier“ kommen würde, beugt Can sich so weit nach vorne, dass sein Kopf sich zwischen den Armen von Tarik und Okan befindet. Okan, der aufrecht und ebenfalls leicht nach vorne gebeugt steht, sagt „ja, schreiben“ und richtet sich dann auf. Nun folgt eine Redepause von etwas mehr als 1 Sekunde in der alle auf das Papier schauen. Dann fragt Tarek wiederum „Kommt hier. Was kommt hier?“.

Reflektierende Interpretation

Tarik adressiert Can mit einer Zeigegeste und durch sein Auslachen als jemand, der in dieser spöttischen Art und Weise angesprochen werden kann. Zugleich positioniert er sich selbst als jemanden, der über andere spotten kann. Er verweist mit der Zeigegeste auf das Heft; das Auslachen erfolgt hier in Assoziation mit diesem bzw. der schulisch gerahmten Aufgabe. Can reagiert auf diese Adressierung ablehnend, er lehnt sich abwehrend zurück, verschränkt die Arme und verweist auf die Lehrerin. Im Vergleich zu den in dem Typ der Instruktion aufgezeigten Re-Adressierungen im Modus des Anweisens und Befolgens zeigt sich hier eine offene Abwehr der Adressierung in einem oppositionellen Modus.

Staves Griff nach dem Arbeitsblatt, seine Körperbewegung, als auch Okans Fragen und Tariks Zeigegesten sowie sein vehementes Nachfragen fokussieren in Assoziation mit dem Papier eine schulische Aufgabe. Die drei stehenden Schüler markieren damit gemeinsam, aber zugleich unterschiedlich, das Papier als relevant für die Interaktion. In dem Aufstützen auf den Tisch, dem Legen der Hand auf das Blatt als auch in den Zeigegesten deutet sich eine territoriale Aneignung an. Dieses Aneignen wird offensiv vor allem von Tarik, mit Unterstützung von Steve, vollzogen. Durch die Frage nach dem, was „da“ kommen würde, fokussiert Tarik das Ergebnis. Dieser Fokus wird von Okan anfänglich nicht geteilt, da er eher die Tätigkeit an sich – hier das Schreiben – markiert. Auch bei Can findet sich anfänglich eine gegensätzliche Fokussierung. So verweigert er sich dem gemeinsam hergestellten Arbeitsbeginn und der Positionierung der Anderen, was sich sowohl in den verschränkten Armen als auch in der Äußerung, dass er das nicht „müsse“, ausdrückt. Er positioniert sich hier oppositionell gegenüber den Anderen.

Diese Interaktionsbewegung abschließend, setzt sich Tarik mit der Fokussierung auf das Ergebnis der Aufgaben durch. Dieses erfolgt in einem Modus des Anweisens, in einer asymmetrischen Differenzkonstruktion als ‚könnend‘ und in einem exkludierenden Interaktionsmodus, in dem unvereinbaren Orientierungen deutlich werden. ◀

Interpretation der Aufgabe

Das Papier ist überschrieben mit der Aussage „Wir legen dazu oder nehmen weg“. Darunter ist ein breiter Rahmen mit verschiedenen Zeichnungen abgebildet: Auf der linken Seite steht ein Kind vor einem leeren Regal. Das Regal ist in leichter Schrägperspektive gezeichnet. Das

Kind legt in das oberste Fach des Regals eine Kugel (oder nimmt sie heraus). Es schaut dabei frontal nach vorne (zur Bildbetrachterin). Rechts von diesem Kind steht ein weiteres hohes Regal mit 5 Böden. Der oberste Boden ist mit 5 Kran-Fahrzeugen gefüllt. Darunter befinden sich 4 gleiche Lastkraftwagen, eine Etage tiefer 3 Segelboote, dann folgen wieder 2 Krane und im untersten Regal ein Betonmischer. Neben dem Regal hängt eine Stange mit einem Bogen, auf dem ein Papagei sitzt. Daneben ist eine Person mit Rock, kurzärmliger Bluse, dunklem Haar, lächelndem frontal gezeichneten Gesicht und einer Sprechblase abgebildet. In der Sprechblase steht in großer Schrift ‚und 1‘. Sie zeigt nach rechts auf ein größeres Rechteck. Dieses Rechteck befindet sich im rechten oberen Abschnitt auf dem Papier. In der Mitte der unteren Kante des Rechtecks ist orthogonal bis zur Hälfte ein Strich gezeichnet, an dem sich ein ellipsenförmiger Luftballon, der fast bis zur oberen Kante des Rechtecks reicht, befindet. In der linken Hälfte des Rechtecks ist ein weiterer Strich gleicher Länge gezeichnet, an dem sich wiederum in gleicher Größe ein weiterer Luftballon befindet. Dazu gespiegelt, wozu das Band des mittleren Luftballons die Spiegelachse wäre, befindet sich ein weiterer schwach eingezeichneter Luftballon. An dessen rechten äußeren Rand ist die Abbildung eines Buntstiftes, mit der Spitze nach unten, gezeichnet. Unter diesem Rechteck befinden sich ebenfalls in großer Schrift und mit schattiertem Hintergrund Zahlen. Unter dem linken Luftballon befindet sich die Zahl 3. Daneben ist ein Freiraum, dann folgt genauso groß, ebenfalls fett gedruckt die Zahl 2, dann ein Pluszeichen und dann wiederum die Zahl 1. Die Zahl 1 befindet sich dabei unter dem schwach gezeichneten Luftballon, die Zahl 2 unter dem mittleren Luftballon.

Vor dieser beschriebenen Szene befinden sich in derselben Zeile vor grauem Untergrund vier große Kisten, deren Deckel alle schräg zur Seite aufgeklappt sind. Die Farbschattierungen der Kisten unterscheiden sich. Die Kisten sind mit unterschiedlichen Materialien in unterschiedlicher Anzahl gefüllt. Vor diesen Kisten sind – ähnlich wie unter dem Rechteck mit den Luftballons – Zahlen abgebildet. Die Kiste auf der linken Seite befindet sich vor dem Kind das einen Ball in das leere Regal legt (oder ihn heraus nimmt). Auf der linken Seite darunter ist die Zahl 5 abgebildet. Daneben befindet sich ein Freiraum, dann folgen die Zahl 3, das Pluszeichen und die Zahl 2. Die Kiste rechts daneben enthält Skateboards. Unter der Kiste befindet sich wiederum die Zahl 2, dann ein Freiraum, grau hinterlegt die 3, in einem weißen Kästchen das Minuszeichen, dann eine handgeschriebene Zahl 1, auf deren mittleren senkrechten Strich ein Bleistift verweist. Dem folgen weitere Abbildungen mit Gegenständen und Markierungen für Rechenoperationen.

Unten auf dem Arbeitsblatt steht klein geschrieben folgende Erläuterung: „1/2 Die roten Kärtchen sagen wieder, wie viele Spielsachen es sein sollen. In den Kisten liegen zu viele oder zu wenige Spielsachen. Wir schreiben zunächst mit Zahlen auf, wie es richtig ist. Danach malen wir dazu oder streichen weg. 3 Wir sehen die Kisten nicht mehr. Wurden Spielsachen dazugelegt oder herausgenommen?“

Reflektierende Interpretation

Die Überschrift „Wir legen dazu oder nehmen weg“ enthält eine kollektive Ansprache an eine gemeinschaftliche Handlung. Der gedankliche Gegenhorizont könnte ein Imperativ, d.h. eine Ansprache einer einzelnen Person (z.B. „Lege dazu oder nimm weg!“), sein oder ein in einer Fachsprache formulierter Arbeitsauftrag. Letzterer könnte sich folgendermaßen ausdrücken: „Hier geht es um Addition oder Subtraktion“. Des Weiteren zeigt sich in der Formulierung eine leicht verständliche Sprache und eine am Tätig-Sein orientierte Herangehensweise.

In der anschaulichen Ansprache zeigt sich eine Vorstellung von einer gemeinsamen Bearbeitung der Aufgaben, hier im Sinne einer „Führung“ durch das Arbeitsblatt bzw. durch die Be-

wältigung der Aufgaben. Die Aufgaben werden durch das „Wir“ als eine gemeinsame Aktion gerahmt, wobei sich das Wir eher auf eine Lehrperson bzw. stellvertretend auf das didaktische Arrangement des Arbeitsblattes bezieht. Das zeigt sich auf der kommunikativen Ebene u.a. in dem didaktischen Kommentar, der in der Fußnote auf dem Arbeitsblatt abgebildet ist. In diesem steht wie eine wörtliche Regieanweisung das, was die Lehrenden zu den Schüler*innen sagen können, wobei auch hier wieder das „Wir“ relevant ist. Diese Ansprache, aber auch die geschlossenen Aufgaben und der lineare Aufbau, verweisen auf ein instruktivistisches Lehr-, Lernverständnis.

Das bestätigt sich auch in den weiteren Abbildungen: So sind die beiden links abgebildeten Kinder passend zu der Überschrift mit dem Ein- oder Auspacken bzw. mit dem Dazulegen oder Wegnehmen von Dingen beschäftigt. Der in der Überschrift formulierte Arbeitsauftrag wird damit zusätzlich auf einer visuell narrativen Ebene veranschaulicht, so als würde er für das Verständnis der Aufgabe notwendig sein. Das auf der rechten Seite abgebildete Kind wird als ‚zeigend‘ dargestellt, was in der verweisenden Geste aber auch in der Sprechblase sichtbar wird. Der Ausdruck der Person verweist auf einen lehrenden Modus. Die Darstellung der Kleidung, aber auch der Gesichtsausdruck und der Haarschnitt stellen diese Person als Mädchen dar, womit geschlechtsspezifische Positionierungen mit dieser zeigenden bzw. lehrenden Rolle verbunden sind. Der semantische Gehalt der Sprechblase („und 1“) ist verknüpft mit der Handlungsausführung des „Dazu Zeichnen“. Diese wird unterstützt durch die Zeichnung des Luftballons auf der rechten Seite und den abgebildeten Bleistift bzw. die Bleistiftspitze. Es zeigt sich in diesem Arrangement eine Mehrfachkodierung einer Grundrechenoperation, in diesem Fall der Addition. Das visuell dargestellte Zeigen, das Versprachlichen „und 1“, die symbolisch dargestellte Handlungsanweisung für das „Dazu Zeichnen“ sowie die Form einer Rechenaufgabe symbolisieren die Addition.

Die Summe bzw. die Differenz stehen dabei jeweils auf der linken Seite der Rechenoperation, die Summanden bzw. Minuenden und Subtrahenden werden durch die Objekte markiert. Die Markierung der Platzhalter wird auf je unterschiedliche Art und Weise realisiert. Die Zahl 3 bezieht sich bei der linken Kiste mit den Bällen auf die dunklen Bälle und die Zahl 2 auf die hellen Bälle. Das Rechenzeichen ist vorgegeben. Es markiert die Addition und durch die Vollständigkeit eine Aufgabe, die als Beispiel für das weitere Vorgehen gelten kann. Das fehlende Gleichheitszeichen hat einen Platzhalter, den Freiraum zwischen Summe und Summanden und verweist auf ein reduktionistisches Lehr- und Lernangebot. Das Gleichheitszeichen wird zugunsten einer Relevanzmarkierung vernachlässigt. Ein ähnliches Lehrverständnis wird auch in den folgenden Aufgaben deutlich. So sind in der nächsten Aufgabe die Differenz, der Minuend und das Minuszeichen als Kennzeichen der Subtraktion vorgegeben. Die auszufüllende Lücke rekurriert auf den Subtrahenden. Homolog dazu ist die Abbildung aus dem oberen Bereich zu interpretieren: Die Sprechblase bezeichnet sowohl die Rechenoperation als auch die Menge des Subtrahenden, was wiederum auf ein instruktivistisches Lehrverständnis, eine enge didaktische Führung verweist. Das Anforderungsniveau der Aufgabe nimmt dann leicht zu, so müssen in beiden Aufgaben sowohl Minuend, Subtrahend als auch das Minuszeichen eingetragen werden. Trotz dessen verbleibt die Aufgabe im Bereich des Reproduzierens richtiger Zahlen, was sich auch in dem geschlossenen Aufgabenformat widerspiegelt. ◀

Sequenz „Drei“ (0:10–0:34)

Sm: Weg streichen oder so.
 Tm: Ich keisch nich
 Cm/Om: (...)
 Tm: Dr::ei. Du Fischkopf. (2). was für 'ne drei?
 ?m: °Drei.°
 Cm: Nee; nich drei. oh Tarik.
 Sm: Anders. andersrum.
 Cm: Oaahhh
 Tm: So geht ein drei.
 Sm: Ja. °(das muss so)°.
 Tm: Guck. hier is auch ein drei; Junge. (.) du Fischkopf.
 Cm: Ooah



Fotogramm 71: Drei (0:16)



Fotogramm 72: Drei (0:32)

Steve erwähnt leise und begleitet von einer Zeigegeste auf das Papier, dass es „wegzustreichen ist oder so“. Tarik zeigt daraufhin ebenfalls auf das Papier und sagt, dass er nicht „keischt“ (streicht). Dabei bewegt er den Zeigefinger so hin und her, als würde er eine Linie zeichnen. Can und Okan antworten gleichzeitig etwas Unverständliches, wobei Can sich nach vorne beugt und auf das Papier deutet. Tarik sagt nun mit lauter und deutlicher Stimme „drei“. Währenddessen beugt Can sich so weit über den Tisch, dass sein Kinn den Tisch berührt. Er schreibt dann mit einem Bleistift etwas auf das Blatt (siehe Fotogramm 0:16). Tarik sagt nun mit tiefer Stimme „du Fischkopf“. Die Haltung der Schüler verändert sich dabei nicht. Nach einer Sprechpause von ungefähr 2 Sekunden fragt Tarik „was für 'ne drei“ und zeigt auf das Blatt. Mit hoher Stimme antwortet jemand „drei“.

Tarik nimmt Can den Bleistift aus der Hand und beginnt zu schreiben. Can, der weiterhin mit dem Kinn auf dem Tisch liegt, widerspricht mit tiefer Stimme „Nee; nich drei“. Er richtet sich auf und sagt „oh Tarik“. Er greift nach dem Radiergummi und schlägt beide Hände vor seinem Gesicht zusammen (siehe Fotogramm 0:32). Steve weist darauf hin, dass es „anders andersrum“ soll. Tarik schreibt nun etwas und Can äußert – weiterhin mit den Händen vorm Gesicht – „Oaahhh“. Währenddessen geht Okan zurück zu dem hinteren Tisch. Tarik beugt sich nun zum Blatt herunter und sagt, dass so ein „drei gehen würde“. Dabei zeigt er mit dem Bleistift auf das Blatt. Steve bejaht dies. Can nimmt die Hände vom Gesicht weg und schaut auf die von Tarik angezeigte Stelle. Dann zeigt Tarik auf eine andere Stelle des Papiers und fordert ihn auf, dass er gucken soll und dass dort auch eine drei sei. Den Satz beendet er mit „Junge“. Tarik zieht das Papier an der unteren Ecke hoch und sagt noch einmal „du Fischkopf“. Can dreht sich währenddessen von Tarik weg, schlägt die Hände erneut vor seinem Gesicht zusammen und äußert wiederum „Ooah“.

Reflektierende Interpretation

Im Anschluss an die in der vorhergehenden Sequenz von Tarik gestellte Frage „Was kommt hier?“ stellt Steve leise eine mögliche Lösungsstrategie – das „Wegstreichen oder so“ – vor. Im Kontext des Aufgabenblattes verweist seine Bemerkung auf die Tätigkeit des Wegstreichens von Kreisen. Das Wegstreichen markiert dabei die Subtraktion und entspricht der auf dem Arbeitsblatt dargestellten Rechenoperation. Diese Form der Auseinandersetzung mit der Subtraktion lässt ein spezifisches Abstraktions- und Darstellungsniveau erkennen – hier das Wegnehmen, das Wegstreichen und das Subtrahieren. Steve orientiert sich an den im Arbeitsblatt enthaltenen Anforderungen. Entsprechend der abgebildeten Subtraktion und analog zu der abgebildeten Aufgabe sind die entsprechenden Objekte dazu zu malen bzw. weg zu streichen. Steves vorsichtig geäußerten Vorschlag lehnt Tarik laut und deutlich mit einer Verneinung des Wegstreichens ab. Das unterstützt er durch Zeigegesten. Die Art und Weise der Aussprache des Wortes „streichen“ erfährt in der Interaktion keine weitere Beachtung. Das heißt auch, dass die Abweichung von der Norm der Lautsprache hier nicht als relevant markiert wird. Vielmehr gelingt es Tarik mithilfe der Zeigegeste, sich verständlich auszudrücken.

Bezogen auf die fachlichen Inhalte zeigt sich bei Tarik eine Orientierung an dem Vorsagen der Ergebnisse, was zugleich verbunden ist mit einer Positionierung als ‚könnend‘. Diese Positionierung dokumentiert sich auch darin, wie er das Wort Fischkopf ausspricht. Es wird darin ein Beleidigen, eine interaktiv hergestellte Differenzkonstruktion in einem Modus des Anweizens sichtbar. Das zeigt sich auch in der Art und Weise der Interaktion zwischen Steve und Tarik, hier insbesondere bezogen auf Steves leisen Vorschlag und Tariks lauter und ablehnender Antwort. In Cans oppositioneller Reaktion wird deutlich, dass er Tariks hierarchisierende Positionierung und die damit einhergehende Adressierung zurück weist: So schreibt er wie ‚nebenbei‘ mit einem kleinen Bleistift etwas auf das Papier und ignoriert damit Tariks Anweisung.

In diesem oppositionellen Interaktionsmodus entfaltet sich wiederum eine Aushandlung von Machtpositionen. Diese werden darin sichtbar, dass Tarik Can den Bleistift wegnimmt und auf seinem Blatt eine Zahl über das vorher von Can Geschriebene schreibt. Er eignet sich die Dinge in einem Modus des Besser-Könnens an, wogegen Can sich wehrt. Dieses Wehren wird in der ablehnenden Körperhaltung, der Verneinung und dem Greifen des Radiergummis – als etwas womit er korrigieren kann – deutlich. Can wird hier hierarchisierend und als unterlegen adressiert, worauf er mit Zurückweisung reagiert. Das zeigt sich wiederum in den Gesten und der Körperhaltung Cans, dem Verdecken des Gesichts mit den Händen und dem Wegdrehen.

Trotz dieses oppositionellen Interaktionsmodus zeigt sich in dem gemeinsamen Sich-Beziehen auf das Arbeitsblatt, was auch in den Blickrichtungen und Zeigegesten sichtbar wird, dass eine schulische Aufgabe fokussiert wird und damit wiederum der Basistypik der Aufgabenerledigung gerecht wird. Inhaltlich wird dabei das Schreiben der Zahl 3 thematisiert. Diese Zahl wurde erst von Can „andersrum“ geschrieben, was Tarik aufgreift und in einem hierarchisierenden Modus korrigiert. Dieses erfolgt als Anweisen und Befolgen, ohne dass im Weiteren auf aufgabenbezogene Inhalte eingegangen wird. ◀

Sequenz „Junge“ (0:34–1:05)

Sm: Der. der Can is doch gar nich mal fertig.

Tm: Do:ch.

Sm: Nein.

Tm: Do:ch

Cm: Oaah. Tarik. is des wichtig.

Tm: Wo bist du Junge;

Cm: Hie:r. ich muss was sehn mal.

Tm: Oh mein Gott. (.) (nich).

Cm: Ey gib mein Bleistift.

Sm: Wie einfak. (.) wie einfach.

Tm: ¶Junge. (.) was kommt (.) Junge was machst du so schwulen.

Sm: Da muss mit plus hinmachen.



Fotogramm 73: Junge (0:35)



Fotogramm 74: Junge (0:45)



Fotogramm 75: Junge (0:52)



Fotogramm 76: Junge (0:54)



Fotogramm 77: Junge (0:55)



Fotogramm 78: Junge (0:58)

Steve greift nach den Papieren, die Tarik gerade umblättert. Er sagt nachdrücklich, dass Can „doch gar nicht mal fertig“ sei und zeigt dabei mit der geöffneten rechten Hand auf die Papiere. Tarik nimmt diese hoch, erwidert „doch“ und legt sie wieder auf den Tisch. Steve entgegnet „nein“, was Tarik wiederum verneint. Daraufhin schaut Steve nach vorne und schüttelt den Kopf. Can stützt währenddessen den Kopf auf seiner linken Hand auf und legt sich weit über den Tisch. Er schaut auf das Papier und fragt Tarik langgezogen, ob das wichtig sei. Tarik, der die umgeblätterte Seite an der oberen Ecke hochnimmt und das Blatt umschlägt, steht aufrecht und fragt Can dabei, wo er ist. Er beendet die Frage mit einem kurzen „Junge“ und legt die umgeschlagene Seite auf den Tisch. Can hebt die Hand und sagt dabei nachdrücklich „hier“, dabei bewegt er die Hand schnell von rechts nach links. Nun greift Can wiederum schnell nach dem Papier und zieht es so, dass es mit der unteren Tischkante abschließt. Dabei sagt er, dass er „mal was sehn müsse“. Tarik nimmt einen kleinen Bleistift und zeigt mit dessen Ende auf die Abbildung des Regals mit den Fahrzeugen. Dabei sagt er „oh, mein Gott“. Can legt seine linke Hand in die Nähe der angezeigten Stelle. Beide Schüler schauen ca. 3 Sekunden auf das Papier, Tarik ist dabei weit über dem Tisch gebeugt. Can greift nun nach dem Bleistift, den Tarik in der rechten Hand hält und fordert ihn auf, ihm den Bleistift zu geben. Tarik zieht den Bleistift schnell nach oben weg.

Steve, der am rechten Rand des Tisches steht und sich mit der linken Hand darauf abstützt, meint dazu wie „einf[a]k“. Darauf sagt Tarik „Junge“, wobei er mit der rechten Hand eine Wischbewegung ausführt. Steve wiederholt noch einmal wie „einf[a]ch“. Can nimmt währenddessen schnell den Bleistift und zeichnet neben die Abbildung mit den Fußbällen zügig einen Kreis. Tarik tippt dabei ganz kurz auf einen darüber liegenden Bereich und sagt leise „was kommt“. Er zieht die Hand wieder zu sich heran, sein Kinn ist auf der linken Hand aufgestützt. Die Köpfe und Schultern von Can und Tarik berühren sich fast, sie sind sehr dicht beieinander. Tarik fragt ihn mit der Ansprache „Junge“, was er da so „schwulen“ machen würde. Can zeichnet kommentarlos auf der daneben liegenden Zeichnung einen weiteren Kreis neben die Fußbälle. Steve hebt seinen rechten Arm und zeigt mit dem rechten Zeigefinger auf den rechten Bereich des Arbeitsblattes, wobei er das Blatt nicht berührt. Er sagt dabei, dass er da ein „Plus hinmachen“ müsse. Can zeichnet nun den zweiten Kreis neben die Fußbälle. Tarik zeigt mit dem rechten kleinen Finger ganz kurz auf die Mitte des Blattes, das Kinn hält er weiterhin in der linken Hand gestützt. Er schaut auf das Papier.

Reflektierende Interpretation

Es werden hier Aushandlungen von hierarchisierenden Positionierungen von Tarik und Steve gegenüber Can, aber auch von Tarik gegenüber Steve, deutlich. Es zeigt sich, dass für Steve in der Aufgabenbearbeitung andere Orientierungen und Normen handlungsleitend sind als für Tarik und dass sie diesbezüglich keinen Konsens finden. Der exkludierende Interaktionsmodus wird darin deutlich, dass Steve im weiteren Verlauf der Interaktion auf fachliche Aspekte der Aufgabenbearbeitung („er muss da plus hin machen“) verweist, was von den anderen beiden Schülern übergangen wird. Letztendlich verlässt Steve den Tisch.

Bei Tarik wird eine hierarchisierende Selbstpositionierung als ‚könnend‘ in dem Bestimmen über Cans Material, aber auch dem Zurückweisen von Steves Einwand, sichtbar: So setzen sich Steve und Tarik über Cans Aufgabe auseinander, wobei Can in dieser Diskussion als jemand adressiert wird, der nicht gleichberechtigt teilhaben kann. Can distanziert sich im Weiteren durch das weite Zurücklehnen von Tarik und Steve. Dabei verbleibt er aber in einer Beobachterposition. Tarik eignet sich Cans Material an, er dominiert die Situation. Can stellt dann in der

langgezogenen Nachfrage nach dem, ob das wichtig sei, und dem damit einhergehenden lässigen seitlichen Lehnen über den Tisch die hierarchisierende Positionierung von Tarik wiederum in Frage. Dem entgegnet dieser in einem anweisenden Modus und – gerade auch im Vergleich zu der eher liegenden Haltung von Can – aufrecht und bestimmend. Can weicht dann auf eine andere Ebene aus, auf der er sich wiederum als ‚könnend‘ und durchsetzungsfähig positioniert. Indem er sich seinen Bleistift greift und dann sehr zügig und fast mechanisch die Zeichnungen nacheinander um die fehlenden Objekte ergänzt, wehrt er die hierarchisierenden Positionierungen von Tarik ab und formuliert eine Re-Adressierung als ‚könnend‘. Das ist different zu dem Typ der Instruktion, in der Suad in der Sequenz „Kreisel“ (siehe Kap. 6.2.1) oder Shady in der Sequenz „Insel“ (siehe Kap. 6.2.2) in asymmetrischen Differenzkonstruktionen und hierarchisierenden Positionierungen statisch adressiert werden. In den Zurückweisungen zeigen sich dynamische Positionierungen. Für Can wird damit eine „Zurückeroberung“ der eigenständigen Bearbeitung der Aufgabe und der eigenen Handlungsfähigkeit möglich. Die Interaktion ist damit auch der Ort, der Abwehr und Zurückweisung von Hierarchisierungen möglich machen kann. Empirisch zeigt sich das als Kennzeichen des Typs der Konkurrenz, die in diesem empirischen Material nur in Interaktionen zwischen Schülern und nur dann beobachtet wurden, wenn die Schüler ohne Aufsicht der Lehrerinnen interagieren. In dem wie mechanisch wirkenden Ausfüllen des Arbeitsblattes von Can dokumentiert sich eine auf das Lösen der Aufgabe orientierte Tätigkeit. Diese verweist auf die Basistypik der Aufgabenerledigung und zeigt sich z.B. auch in der Abfolge der Erledigung: Zuerst werden alle fehlenden Objekte ergänzt, dann erfolgt das Eintragen aller Pluszeichen.

Interessant an diesem Interaktionsvollzug ist zudem, die Anforderungsstruktur der Aufgabe, das Wissen der Schüler*innen und die Handlungspraxis im Umgang mit den Aufgaben zu rekonstruieren. Die Aufgabe ist überschrieben mit der Aufforderung „dazu legen“ und „weg nehmen“. Die Art und Weise der Abbildungen und Darstellungen der Rechenoperationen legen, wie herausgearbeitet, ein an Anschaulichkeit orientiertes reduktionistisches Lehr-, Lernverständnis nahe. Bei Can zeigt sich dann, dass er die Aufgabe systematisch erfüllt, erst malt er alles dazu, dann ergänzt er alle fehlenden Zeichen der Rechenoperation. Der Logik der Anforderungsstruktur des Aufgabenblattes, die einer Veranschaulichung der Rechenoperationen über unterschiedliche Darstellungsmodi entspricht, leistet Can hier Folge. Somit werden weder in dem Arbeitsblatt noch in der Handlungspraxis der Aufgabe Auseinandersetzungen mit abstrakten mathematischen Sachverhalten sichtbar. ◀

Sequenz „Fischkopf“ (1:05–1:43)

Tm: Fischkopf.

Cm: Selber Fresskopf.

Tm: Fischkopf.

Cm: Fischkopf

Tm: Du verstehst des nicht. weißt du des?

Cm: Doch. (.) du Fresskopf. @(.)@

Tm: Was machst du jetzt. Fischkopf? (.) ohh was machst du, du Kuh. (.) uh du musst jetzt auch des noch machen. du musst eins wegmachen.

Sm: l Oh, das dauert mir lange

Cm: Das hab ich. ()

Tm: l Ja ähem ähem und hier? (Tztztz).



Fotogramm 79: Fischkopf (1:11)



Fotogramm 80: Fischkopf (1:20)



Fotogramm 81: Fischkopf (1:37)



Fotogramm 82: Fischkopf (1:38)

Tarik hebt die linke Hand zum Kinn und sagt dabei langsam „Fischkopf“. Can schaut weiterhin auf das Arbeitsblatt und zeichnet ein Pluszeichen unter die linke Aufgabe mit den zwei Fußbällen. Während er unter die daneben liegende Zeichnung mit den drei Fußbällen ebenfalls ein Pluszeichen setzt, erwidert er „selber Fresskopf“, woraufhin Tarik mit seiner rechten Hand kurz auf Cans Hand haut und noch einmal, diesmal aber leiser, „Fischkopf“ sagt. Can zeichnet drei weitere Luftballons und bezeichnet nun Tarik als „Fischkopf“. Dabei lächelt er. Als Nächstes äußert Tarik, dass Can „das“ nicht verstehen würde und fragt ihn, ob er das wissen würde. Bei „weiß“ nickt er einmal. Can, der immer noch die Luftballons zeichnet, antwortet daraufhin mit „doch“. Dann holt er mit der rechten Hand weit aus, berührt damit den Hinterkopf von Tarik und sagt „du Fresskopf“. Er verschränkt seine Arme vor sich auf dem Tisch und legt sich mit dem Kopf darauf (siehe Fotogramm 80).

Tarik, der rechts neben seinem Stuhl steht, holt mit der linken Hand aus und haut ihm mit einem Schlag auf den Hinterkopf. Can richtet sich lachend auf. Er schaut auf das Blatt und bewegt dabei den rechten Arm über das Papier. Tarik, der weiterhin sein Kinn auf der linken Hand abstützt, fragt was er jetzt mache. Nach einer kurzen Pause ergänzt er leise „Fischkopf“. Can hat währenddessen mit dem Zeichnen weiterer Luftballons begonnen. Tarik spricht in seine Hand, so dass es gemurmelt klingt, „oh was machst du, du Kuh“. Steve geht vom Tisch weg und sagt, dass es ihm zu lange dauert.

Tarik zeigt mit der rechten Hand auf das Blatt, beugt sich etwas vor und sagt dabei zu Can, dass er das noch machen müsse, dass er „eins wegmachen müsse“. Can legt nun beide Hände auf Tariks Kopf, drückt den Kopf etwas herunter und sagt dabei, dass er das habe. Dann zeigt er mit dem Bleistift auf den oberen Rand der Abbildung mit den Baggern und streicht den oberen Bagger durch. Tarik bejaht und sagt „ähem, ähem“. Er fragt darauf „und hier?“ und äußert so etwas wie „tztztz“. Er zeigt mit dem Zeigefinger auf einen Ort unterhalb der Abbildung mit den Baggern. Es entsteht eine Sprechpause von 2 Sekunden, in der beide auf das Blatt schauen und Tarik weiterhin auf die Kästchen unterhalb der Bagger zeigt.

Reflektierende Interpretation

Bei Tarik zeigt sich ein anweisender Modus; er leitet mit einer Zeigegeste und den Fragen die Aufgabenbearbeitung an. In dem Ausdruck „du schwulen, Fischkopf, Kuh“ wird deutlich, dass neben der Orientierung an der Aufgabenerledigung peer-bezogene Aushandlungsprozesse auf der Ebene von Positionierungen relevant werden. Can wendet sich während dessen konsequent dem Zeichnen der Pluszeichen und der Fußbälle zu, er ignoriert dabei die Nachfrage und Aussage von Tarik und Steve. Es zeigt sich eine Orientierung an der Bearbeitung der Aufgabe, hier in einer systematischen Art und Weise: Zuerst setzt er alle Pluszeichen, dann zeichnet er die Bälle. Es zeigt sich wiederum, dass das lineare Lehr-, Lernverständnis des Arbeitsblattes in einer Orientierung an einer schnellen Aufgabenerledigung genutzt wird. Im Unterschied zu dem Typ der Ko-Konstruktion wird in diesem Modus der Aufgabenerledigung keine Sache der Aufgaben thematisiert, auch wird hier in der Interaktion kein gegenstandsbezogenes Wissen generiert. Typisch für die Interaktion ist vor allem das Zurückweisen hierarchisierender Positionierungen. Dieses geht einher mit einem Wechsel der Bezugssysteme, in dem sich zugleich unterschiedliche Interaktionsmodi finden. In Bezug auf den Gegenstand der Aufgabenbearbeitung dokumentieren sich Rahmeninkongruenzen, die in einem oppositionellen Modus vollzogen werden. Mit dem Wechsel auf die Ebene der Peer-Auseinandersetzung werden die asymmetrischen Differenzkonstruktionen, anders als in dem Typ der Instruktion, dynamisch und nicht hierarchisierend bearbeitet. So widerspricht Can Tarik bzgl. der von ihm gewählten Schimpfwörter, wobei er sich als handlungsfähig positioniert. Das Lachen zeigt, dass ihm diese Provokation und Art der Positionierung Spaß bereiten. Auch als er damit beginnt, Tarik auf den Kopf zu hauen, vollzieht er das mit Freude und in Provokation von Tariks Reaktion. Dieser spielerische Charakter verweist auf die Dynamik der Aushandlung konkurrierender Positionierungen. ◀

Sequenz „Was kommt hier?“ (1:43–2:18)

Cm: Zwei sind des.

Tm: Und hier was kommt hier? (.) ja:: Aller. was kommt hier,

Cm: @(.).@ °Oahhaah° (.) ohh

Tm: Was kommt hier? (.) Junge, hier kommt ein eins. hier kommt ein zwei du (.) F:ischkopf. (.) gib mir aller.

Cm: Hüä

Tm: Ich sag (.) kommt die Frau Rater. Geh da:, (.) mach.

Cm: Da kommt sie. (.) sie kommt. (:).

Tm: (muss ich dir helfe:n?) Kommt da; (2) was kommt hier? (4) was kommt hier? (2) und was kommt (.) hier? (.) Eins.



Fotogramm 83: Was kommt hier? (1:47)



Fotogramm 84: Was kommt hier? (2:03)

Can erklärt mit tiefer Stimme, dass das „zwei“ seien, woraufhin Tarik dreimal hintereinander auf das Blatt tippt. Tarik fragt nun zweimal nachdrücklich nach, was „hier“ komme. Can schreibt das Minuszeichen und die Zahl 1. Tarik sagt langgedehnt „ja, Aller“ und zeigt auf die Abbildung mit den Teddybären. Er fragt noch einmal nach, was „hier“ kommen würde. Die Köpfe der beiden Schüler sind sehr dicht beieinander, Tariks Zeigefinger berührt fast Cans Bleistift. Can schreibt von rechts nach links ein Minuszeichen auf die von Tarik angezeigte Stelle. Er hebt seine Schreibhand hoch und beide schauen ca. 2 Sekunden auf das Papier. Can beginnt zu lächeln und haut mit der rechten Hand dreimal auf den Hinterkopf von Tarik. Nach ca. 2 Sekunden richtet Tarik sich auf, holt mit der rechten Faust aus und führt diese schnell in Richtung Cans Brustkorb. Dieser nimmt die Arme erst vor das Gesicht, dreht sich dann aber lachend nach hinten um. Nach ca. 1 Sekunde dreht er sich lächelnd und mit dem Ausruf „Ohh“ wieder zurück. Mit seiner rechten Hand fasst er sich an den Kragen seines Pullis. Tariks Arme sind vor seinem Körper verschränkt, er schaut auf das Blatt. Tarik beugt sich nun etwas nach vorn und zeigt auf einen Ort unterhalb der Abbildung mit den Fußbällen. Dabei fragt er, was „hier“ kommt. Can lächelt und führt mit der linken Hand den Bleistift an den Kopf von Tarik, der weiterhin auf das Papier zeigt. Tarik zieht den Kopf schnell weg und sagt dabei laut „Junge“ und, dass hier „ein eins kommt“. Er zeigt auf das Kästchen mit den Fußbällen und ergänzt, dass hier „ein zwei kommt, du Fischkopf“. Er verweist auf den Rahmen rechts neben der Zahl drei. Can nimmt den Bleistift hoch und beide schauen auf das Blatt. Tarik zieht nun die Nase hoch, steht auf und greift nach dem Bleistift, den Can in der linken Hand festhält. Can neigt sich dabei erst nach rechts, schaut kurz auf das Blatt und dreht sich dann um. Tarik stützt sich mit der linken Hand auf dem Tisch auf und setzt den Bleistift auf das Papier. Can steht währenddessen auf und geht zur Tür. Dabei sagt er, dass er es „sage“ und fragt dann, ob die Frau Rater komme. Tarik schaut ihm nach und zeichnet mit dem Stift einen Strich, dann legt er den Stift hin, richtet sich auf und greift nach der Stuhllehne. Er sagt laut, dass er „da“ gehen soll. Während er „mach“ sagt, bewegt er die geöffnete Hand nach rechts. Tarik dreht sich wieder zum Blatt, greift nach dem Bleistift und tippt dabei auf den Rand der Abbildung mit den Puppen. Can, der aus dem Hintergrund etwas Unverständliches sagt, kommt zu dem Tisch zurück gelaufen und ruft während des Laufens, dass die Lehrerin da komme. Dann setzt er sich und sagt noch einmal, dass sie kommt. Er schaut auf das Blatt Papier, Tarik wirft den Bleistift hin.

Reflektierende Interpretation

Can haut mehrmals mit Nachdruck und Freude auf Tariks Kopf. Tariks Schlag auf Cans Brust wird von Can ebenso mit einem Ausdruck der Freude kommentiert. Tarik weist den körperlichen Angriff mit einer Beleidigung und einem beharrlichen Lenken der Aufmerksamkeit auf die Aufgabe zurück. Anders als noch vorher, fokussiert er nun direkt auf die zu schreibenden Zahlen als Ergebnis der Aufgabe. Dies vollzieht er zuerst als Anweisen, dann greift er nach dem Stift von Can, um das Ergebnis selbst zu schreiben. Cans Wechsel auf die Ebene der körperlichen Auseinandersetzung führt zu einem Durchgreifen von Tarik, in dem sich weiterhin eine Orientierung an der Aufgabenerledigung dokumentiert. Dabei eignet er sich die Aufgabe von Can an und vollzieht für ihn die Aufgabenbearbeitung. In Cans Wegducken findet sich wiederum etwas Spielerisches, was gegensätzlich zu der ernsthaften Performanz von Tarik, in der Orientierung an der Aufgabenerledigung, steht. Hier positioniert er sich zugleich auf einer anderen Ebene als ‚könnend‘.

In diesem Changieren zwischen den Ebenen der Aufgabenerledigung (als Schüler) und der Konkurrenz (als Peers) zeigen sich unterschiedliche Orientierungen, die in Bezug auf die Auf-

gabenbearbeitung oppositionell und auf der Peer-Ebene antithetisch ausgehandelt werden. In Bezug auf die Dimension der Teilhabe werden in diesem Changieren zwischen den Ebenen und insbesondere in der Zurückweisung hierarchisierender Positionierungen Inklusionen sichtbar. So wehrt sich Can mit dem Wechsel auf die peer-bezogene Ebene der Konkurrenz gegen die potentiellen Exklusionen. Dieses Changieren zwischen der Ebene der Aufgabenbearbeitung und Peer-Aushandlungen, was zugleich Merkmal des Typs der Konkurrenz ist, findet sich nur unter der Bedingung der Abwesenheit der Lehrerin und bei einer geschlechtsspezifischen Interaktionskonstellation von Schülern. ◀

6.3.3 Typ der Konkurrenz: eine Zusammenfassung

Das kontrastive Merkmal ist die Orientierung an asymmetrischen Differenzkonstruktionen ohne Hierarchisierungen. In dem für diesen Typ kennzeichnenden Changieren zwischen den Ebenen der Aufgabenbearbeitung und Peer-Aushandlungen dokumentieren sich Inklusionen, die sich in einer dynamischen Teilhabe an dem für die Schüler relevanten Wettbewerb konkretisieren.

In dem ersten Beispiel wird das in einer aufgabenbezogenen Wettbewerbsorientierung sichtbar, in der die Schüler sich daran messen, wie weit sie in der Bearbeitung der Aufgabe sind. In diesem Vergleich orientieren sie sich an konkurrierenden Positionierungen, die in einem inkludierenden Modus der Interaktion bearbeitet werden. In dem zweiten Beispiel wird deutlich, wie in den Interaktionen Positionierungen in einer hierarchisierenden Orientierung zugeschrieben und zugleich zurück gewiesen werden. In der beschriebenen Interaktion wehrt sich Can gegen die Adressierung als ‚nicht-könnend‘. Die Schüler verhandeln die Aufgabenbearbeitung in einem oppositionellen Modus, in dem gegenstandsbezogene Rahmeninkongruenzen sichtbar werden. Sie wechseln auf die Ebene der Peer-Aushandlung, auf der das Zurückweisen von Hierarchisierungen und eine Teilhabe am Wettbewerb möglich werden.

Die Interaktionen unterscheiden sich damit von dem Typ der Instruktion, in dem hierarchisierende Positionierungen im Modus des Anweisens und Befolgens in einer konjunktiven Erfahrung von Exklusionen vollzogen werden. Der Typ der Konkurrenz zeigt sich nur dann, wenn Schüler in Abwesenheit der Lehrkräfte interagieren. Außerdem findet sich diese Typik bisher nur zwischen Schülern und nur in Gruppensituationen, was auch darauf hinweist, dass sich bei mehr als dyadischen Interaktionen andere Gruppendynamiken entfalten können.

6.4 Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen: eine Zusammenfassung

Tab. 3: Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen: Ko-Konstruktion, Instruktion, Konkurrenz

	Ko-Konstruktion	Instruktion	Konkurrenz
Differenzkonstruktionen zwischen Können und Nicht-Können	symmetrisch	asymmetrisch	
Positionierung	gleichberechtigt	hierarchisierend	dynamisch
Teilhabe	Inklusionen	Exklusionen	Inklusionen (peer-bezogene Ebene)
Praktiken der Aufgabenbearbeitung	erklären, diskutieren	anweisen und befolgen	‚Nebensache‘ diskutieren
Modi der Aufgabenbearbeitung	aktionistisch	reproduzierende	

Die Typen der Aufgabenbearbeitung lassen sich empirisch als Ko-Konstruktion, Instruktion und Konkurrenz rekonstruieren (siehe Tab. 3). Die Typen unterscheiden sich bzgl. der Dimensionen der Differenzkonstruktionen in Bezug auf das schulische Können und Nicht-Können sowie den Positionierungen, die sich empirisch als gleichberechtigt, hierarchisierend und dynamisch darstellen. Die Differenzkonstruktionen und Positionierungen bringen jeweils unterschiedliche Dimensionen der Teilhabe mit sich. Die Teilhabemöglichkeiten stellen sich als Inklusionen und Exklusionen in den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen dar. Der Plural verdeutlicht, dass hier nicht die organisatorische Ebene der Inklusion und Exklusion, sondern die Handlungspraxis, die Ebene der Interaktionen, forciert wird. Inklusionen zeigen sich empirisch in einem gleichberechtigten Zugang in der Interaktion, d.h. in nicht-hierarchisierenden Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten. Inklusionen finden sich in einem gemeinsamen konjunktiven gegenstandsbezogenen Erfahrungsraum in einem inkludierenden Interaktionsmodus. Das zeigt sich vor allem in Interaktionskonstellationen jahrgangsgleicher Schüler*innen mit einer ähnlichen Orientierung in Bezug auf den Gegenstand der Aufgabe. Inklusionen finden sich somit in dem Typ der Ko-Konstruktion und in einem dynamisch relationalen Verhältnis in dem Typ der Konkurrenz. Der Typ der Konkurrenz findet sich nur in jahrgangsgleichen Gruppenkonstellationen von Schülern und nur bei Abwesenheit der Lehrerin. In ihm wird sichtbar, wie Inklusionen und Exklusionen ausgehandelt und wie trotz asymmetrischer Differenzkonstruktionen nicht-hierarchisierende Positionierungen hergestellt werden, die zugleich an Konkurrenz orientiert sind.

In dem Typ der Instruktion werden in den hierarchisierenden Positionierungen Exklusionen sichtbar. Exklusionen zeigen sich in dieser Studie vor allem in Interaktionskonstellationen von Jahrgangsmischung bzw. bei Unterschieden in den (nicht-)sonderpädagogischen Förderbedarfen. Sie werden in hierarchisierenden Positionierungen sichtbar, in denen sich für Schüler*innen in den Interaktionen ungleiche Teilhabemöglichkeiten ergeben. Diese lassen sich bisher nur in exkludierenden Interaktionsmodi bei Rahmeninkongruenzen in den Orientierungen rekonstruieren. Diese Rahmeninkongruenzen können ebenso gegenstandsbezogen sein, sie beziehen sich dann auch auf ein unterschiedliches implizites Wissen in Bezug auf die Sache der Aufgaben. Eine Konkretisierung erfahren die Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen mit den Praktiken und Modi der Aufgabenbearbeitung. Die Modi der Aufgabenbearbeitung lassen sich als aktionistisch vs. reproduzierend beschreiben. Diesen wiederum liegt ebenso eine Rahmenkongruenz bzw. -inkongruenz des gegenstandsbezogenen Wissens zugrunde. In den Praktiken der Aufgabenbearbeitung wird die Art und Weise der Hervorbringung und Aneignung der Sache der Aufgaben sichtbar. So zeigen sich in dem Typ der Ko-Konstruktion Veranschaulichungspraktiken des Erklärens. Erklärungen werden in unterschiedlichen Gesten des Zeigens, mit Verweis auf die Dinge der Aufgaben, wie z.B. die Anlauttabelle, sichtbar. In dem Typ der Instruktion zeigt sich dagegen alleinig das Anweisen von Ergebnissen oder Handlungen. Eine Auseinandersetzung mit einer Sache der Aufgaben findet sich hier nicht. In dem Typ der Konkurrenz wird wiederum eher eine Sache neben den Aufgaben als solche in den Interaktionen fokussiert. Vorrangig ist hier eine Orientierung an einem Vergleich, einem Wettbewerb bzw. einem Zurückweisen von hierarchisierenden Positionierungen. Die ‚Nebensache‘ der Aufgaben findet sich z.B. als Vergleich im „Weiter-Sein“ bzgl. der bereits bearbeiteten Aufgaben; sie wird aber auch sichtbar in Raufereien und Beleidigungen, die sich als Zurückweisung von hierarchisierenden Positionierungen und einer gleichberechtigten Teilhabe an dem für die Schüler relevanten Wettbewerb darstellen.

Die Kategorie des Jahrgangs als auch des (Nicht-)Förderbedarfs bildet jeweils den Kontext für die Struktur der Fälle und die Typenbildung. Aufgrund der eingeschränkten Anzahl der Fälle kann diese Dimension keinen Eingang in die Typenbildung finden. Trotz dessen lässt sich die Tendenz beschreiben, dass die Typen der Ko-Konstruktion und der Konkurrenz in dieser Studie vor allem in jahrgangsgleichen Schülerkonstellationen, der Typ der Instruktion dagegen in jahrgangsverschiedenen bzw. bei Differenzen in den (nicht)sonderpädagogischen Förderbedarfen zu finden ist. Für den Gegenstand dieser Studie ist des Weiteren relevant, wie unterschiedlich sich die Interaktionsräume für Schüler*innen im Unterricht in den jeweiligen Schulformen gestalten. Auch hier gilt wiederum, dass aufgrund der begrenzten Fallzahlen und Vergleichshorizonte keine Schulformtypik heraus gearbeitet werden kann. Das, was sich in den jeweiligen Schulformen als typisch darstellt, wird zum einen mit den dokumentarischen Begriffen des Orientierungsschemas und des erweiterten Orientierungsrahmens (vgl. Bohnsack 2012) und zum anderen mit dem Begriff der Unterrichtsmilieus (vgl. Wagner-Willi & Sturm 2012) verstehbar. So werden in der beforschten Förderschule die Schüler*innen explizit zu Schülerinteraktionen aufgefordert. Diese zeigen sich in einem „öffentlichen“ Modus. In der inklusiven Grundschule erfolgt die Aufgabenbearbeitung in einem „öffentlichen“ Modus der Einzelarbeit. Aufgabenbezogene Interaktionen in Form von „Hilfegesuchen“ richten sich entsprechend des Orientierungsschemas der Lerngruppe an die Lehrkräfte. Hier zeigen sich Schülerinteraktionen erst in einem „nicht-öffentlichen“ Modus, im Flüstern oder verdeckten Zeigegesten. Was programmatisch als Schülerkooperation und gegenseitige Hilfe thematisiert wird, findet sich trotz der Lehrerzentriertheit der Hilfesuche auf der „Hinterbühne“ (Zinnecker 1978) des Unterrichts. Deutlich wird in der Handlungspraxis, wie die Schüler*innen mit dem Orientierungsschema, den kommunikativen Regeln der Lerngruppe, umgehen. Diese so rekonstruierten konjunktiven Erfahrungsräume der Schüler*innen ähneln sich dann wiederum in Bezug auf die aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Damit kann zwar keine Schulformtypik abgebildet werden, deutlich wird aber wie Leistungsnormen und die Basistypik der Aufgabenerledigung zusammen wirken.

7 Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen: Reflexion der Ergebnisse

Neben der gegenstandsbezogenen Erkenntnisgenerierung liegt ein Potential dieser Studie in der empirisch basierten Reflexion der Programmatik der Jahrgangsmischung im Kontext der Inklusion als auch der lernförderlichen Erwartungen an Schülerkooperationen in heterogenen Lerngruppen. Die Relation zwischen Programmatiken und Handlungspraxis fokussierend, werden im Folgenden sowohl die empirisch gewonnenen Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen als auch die im Forschungsstand zusammengetragenen Theorien reflektiert. Die daraus generierten Theorien werden diskutiert und in den für die Studie relevanten Kontext eingeordnet.

7.1 Die Kategorie Jahrgang

- Für eine Reflexion der pädagogischen Programmatik der Jahrgangsmischung ist es bedeutsam, welche Normen und Orientierungen in welcher Art und Weise auf der Handlungsebene des Unterrichts in den jeweiligen Unterrichtsmilieus wirksam werden.

In den Rekonstruktionen wird deutlich, dass sich in den beiden Schulformen und den jeweiligen Unterrichtssituationen unterschiedliche Orientierungen in Bezug auf die Kategorie Jahrgang als auch bezogen auf die Normen der Schülerinteraktionen finden lassen. Diese lern- bzw. schulformspezifischen Unterschiede lassen sich mit dem Begriff der „Unterrichtsmilieu im Sinne einer spezifischen Kultur des Lernens“ (Wagner-Willi & Sturm 2012, S. 8) verstehen.

In der Unterrichtspraxis sind unterschiedliche Milieus – im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume – und institutionalisierte Regeln und Rollen, im Sinne kommunikativer, reflexiver Wissensformen und Beziehungen, miteinander verwoben: (schul-)fachkulturelle, schulformspezifische – die entlang der Stratifizierung der Gesellschaft mit sozio-ökonomischen Milieus ihrer Schülerschaft eng in Relation stehen (Wagner-Willi & Sturm 2012, S. 8).

Die Organisationsform der Jahrgangsmischung zeigt sich auf einer Mesobene der Schule (vgl. Fend 2009) sowohl in der untersuchten Förderschule als auch in der inklusiven Grundschule: Hier lernen Schüler*innen unterschiedlichen Alters im gleichen Raum, in der gleichen Gruppe, zur gleichen Zeit. In der Förderschule finden sich auf der Mikroebene des Unterrichts jahrgangsunabhängige Zuweisungen von Arbeitsplänen, Aufgaben und Materialien. Das zeigt sich performativ auch darin, dass Schüler*innen desselben Jahrgangs zur gleichen Zeit unterschiedliche und unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben bearbeiten. In dieser Zuwendung zu den Materialien auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus dokumentiert sich eine Passung zwischen der Programmatik des jahrgangsübergreifenden Lernens – verstanden als eine Form des individualisierten Unterrichts (vgl. Breidenstein 2014) – und der Ebene der Handlungspraktiken. Das stellt sich in der inklusiven Schule anders dar. Dort ist die Arbeitszeit zwar ebenso über Arbeitspläne organisiert. Diese Arbeitspläne sind nach Jahrgängen geordnet, d.h. den Jahrgängen entsprechend gleich. Das findet sich dann auch in den Arbeitsmaterialien und Aufgaben, als auch in den häufig jahrgangsgleich geordneten Schülerinteraktionen an den Tischgruppen wieder. Auf der performativen Ebene wird vor allem in der Auswahl der Aufgaben eine Orientierung an der Kategorie Jahrgang deutlich. Weitere Forschungen weisen darauf hin, dass „Instrumente der Zuweisung von Aufgaben [...] bemerkenswerter Weise mit der Jahrgangszugehörigkeit“ (Breidenstein et al. 2013, S. 158; vgl.

auch Rabenstein et al. 2014, S. 143) variieren. So fragen Breidenstein et al. (2013, S. 158) nach dem „impliziten Curriculum“, das einer jahrgangsabhängigen Zuweisung von Aufgaben, hier z.B. verbunden mit Selbstständigkeitserwartungen, zugrunde liegt.

Die Kategorie Jahrgang findet sich in dieser Studie ebenso auf einer performativen Ebene in den Schülerinteraktionen. Sie zeigt sich in den hierarchisierenden Positionierungen und den Differenzkonstruktionen in Bezug auf ein schulisches Können und Nicht-Können, in denen zumeist ältere die jüngeren Schüler*innen in Bezug auf die Aufgabenbearbeitung anweisen. Auch auf der programmatischen Ebene bestätigt sich diese Kategorie, wenn z.B. beschrieben wird, dass vor allem ältere den jüngeren Kinder helfen (vgl. u.a. Matz & Knauf 2003; Petersen 1949).

Auf die Kategorie des Jahrgangs im Zusammenhang mit Hierarchisierungen verweisen auch weitere Studien. Rabenstein et al. (2014) beschreiben beispielsweise,

wie in Praktiken der Schüler_innen untereinander Hierarchisierungen in einem Netz von unterschiedlichen Positionen entlang dichotomisierter Wertsetzungen entstehen, in die die Differenzdimension Jahrgang, z.T. abgewandelt in Entwicklungsalter oder ‚Reife‘ eingeht. Pädagogisch als akzeptiert geltende Hierarchisierungen spielen dabei eine Rolle, z.B. scheint es akzeptabel zu sein, über jemanden zu sagen, er sei *noch* nicht so weit. Die Alters- oder Entwicklungsdifferenzen werden von einer Ordnung gerahmt, die sich entlang der Vorstellungen von Leistungserbringung und Leistungsbewertung, wie sie sich in dieser Klasse äußern und dort diskursiv vertreten werden, in unterschiedlichen Praktiken entwickelt (ebd., S. 140, H.i.O.).

So können sich trotz der organisatorischen Form der Jahrgangsmischung, die an der Kategorie Jahrgang orientierten Strukturen auf der Ebene der Handlungspraktiken weiter fortsetzen, womit beispielsweise „alle selektiven Prozeduren und die damit verbundenen Exklusionsrisiken für benachteiligte Kinder weitgehend erhalten bleiben“ (Geiling, 2012, 119).

7.2 Aufgabenbezogene Schülerinteraktionen

► Aufgabenbezogene Schülerinteraktionen lassen sich mit einer rekonstruktiven Perspektive als relationale Typen der Ko-Konstruktion, Instruktion und Konkurrenz bestimmen.

In dem Typ der Ko-Konstruktion dokumentiert sich, wie Schüler*innen miteinander kooperieren bzw. sich wechselseitig „helfen“. In diesen Interaktionen finden sich in Bezug auf die Sache bzw. den Gegenstand der Aufgabe Erklärungen, Verstehen und Lernen. Ein einseitiges „Helfen“ in dem Typ der Instruktion erzeugt dagegen hierarchisierende Positionierungen. In dem hier analysierten Material finden sich diesbezüglich keine empirischen Belege für ein Lernen bzw. ein Verstehen der Sache der Aufgaben. In dem Typ der Konkurrenz wird in den Streitereien und Raufereien das Potential der Abwehr hierarchisierender Positionierungen sichtbar.

Mit diesen empirischen Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen können Dimensionen des Helfens, der Kooperation und der Lernförderlichkeit empirisch differenziert werden. Damit findet die Programmatik zur Lernförderlichkeit in Schülerinteraktionen (siehe Kap. 3.1) zumindest in dem Typ der Ko-Konstruktion Bestätigung. Kritisch zu hinterfragen sind die positiven Konnotationen der Programmatik insbesondere dann, wenn sie ‚problematische‘ Aspekte nicht thematisieren und die Relationalität der Dimensionen ignoriert. So zeigt sich in der relationalen Typenbildung Helfen in Relation zum Nicht-Helfen, Kooperation in Relation zur Nicht-Kooperation, Lernförderlichkeit in Relation zur Nicht-Lernförderlichkeit. Das gilt – an die reflexive Perspektive von Budde und Hummrich (2013) anknüpfend – gleichermaßen für Inklusionen und Exklusionen.

Während das gegenseitige „Helfen“ in dem Typ der Ko-Konstruktion lern- und teilhabeförderlich sein kann, dokumentieren sich in dem einseitigen „Helfen“ des Typs der Instruktion Behinderungen des Lernens. Damit verbunden sind hierarchisierende Positionierungen in den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Dieses einseitige „Helfen“ ist förderlich im Sinne der Aufgabenerledigung, leistet aber keinen Beitrag zur Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von Teilhabe (siehe Kap. 2.1.1). Auch der programmatische Anspruch, dass Schüler*innen sich in einer symmetrischen Beziehung helfen (vgl. Rabenstein et al. 2012; siehe Kap. 3.1), wird in der Typik der Instruktion nicht erfüllt. Das gilt gleichermaßen für die lernförderlichen Erwartungen und zeigt sich insbesondere in den gegenstandsbezogenen Rahmeninkongruenzen. Bezüglich des impliziten Wissens zeigt sich hier keine Auseinandersetzungen mit der Sache der Aufgaben. Vielmehr erzeugen die Interaktionen in dem Typ der Instruktion eine Behinderung der eigenständigen Aufgabebearbeitung. In diesen Handlungspraktiken entfaltet sich das Potential des Wissens und Könnens der ‚angewiesenen‘ Schüler*innen nicht. Zugleich zeigt sich in den Adressierungen, wie Schüler*innen als ‚Hilfsbedürftige‘ hierarchisiert werden, wobei zudem die Gefahr besteht, dass diese über Positionierungen in einen konjunktiven Erfahrungsraum und in Subjektivationen eingeschrieben werden (vgl. u.a. Fritzsche 2014; Sturm 2016).

Von dem „Helfen“ wiederum lässt sich empirisch das „Nicht-Helfen“ unterscheiden, was sich in dem Typ der Konkurrenz findet. Schüler*innen handeln in den Interaktionen asymmetrische Differenzkonstruktionen und konkurrierende, aber nicht hierarchisierende, Positionierungen aus. Die Aufgaben werden zur ‚Nebensache‘. Vorrangig geht es um das Aushandeln, Festlegen und Abwehren von Positionierungen. Das wird in Nebengesprächen, Raufereien und Streitereien vollzogen, die nicht vorrangig die Aufgabebearbeitung forcieren. Wie in den empirischen Beispielen des Typs der Konkurrenz deutlich wird, besitzen gerade diese Auseinandersetzungen das Potential, hierarchisierende Positionierungen abzuwehren. Anschlussfähig sind diese Erkenntnisse an die Überlegungen von Krappman und Oswald (1995), die feststellen,

daß ein Gutteil der Hilfen, die sich Kinder geben und die gemeinhin unter dem Begriff ‚prosoziales Verhalten‘ abgehandelt werden, höchst problematische Aspekte enthalten, die aber von großer Bedeutung für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten sind (ebd., S. 6).

Wie sich empirisch zeigt, besitzen diese „Nebenbei-Gespräche“, Streitereien und Raufereien das Potential, Hierarchisierungen trotz asymmetrischer Differenzkonstruktionen zwischen dem schulischen Können und Nicht-Können abzuwehren. Das setzt die Möglichkeit der ‚ungestörten‘ Aushandlung voraus. Typisch für die empirischen Beispiele dieser Studie ist, dass diese Abwehr hierarchisierender Positionierungen dann erfolgt, wenn Lehrkräfte nicht in der Nähe sind bzw. nicht intervenieren. Mit dem Verweis auf diese Kontextbedingung ist den Schlussfolgerungen Oswalds (2008) zuzustimmen, der das Potential des Verstehens dessen,

was Kinder unter sich außerhalb und neben dem Unterricht treiben, welche Probleme sie haben und wie sie diese Probleme lösen (ebd., S. 8)

für die Lehrerbildung herausstellt. So können Studierende z.B. erfahren,

dass eine gute Lehrerin außer in Fällen von schwerem und andauerndem Mobbing auch wegsehen können sollte (Oswald 2008, S. 8).

Damit wird zugleich auf die Bedeutsamkeit der Peer-Interaktionen als Handlungs(spiel)raum unter den Peers – auch für das Lernen – aufmerksam gemacht (vgl. hierzu u.a. Krappmann et al. 1988; Scholz 1996; Petillon 1998, 2002; Wiesemann 2000; Boer de 2007; Opp & Teichmann 2008).

Abschließend sei darauf verwiesen, dass sich ähnliche Strukturen auch für den programmatischen Begriff der Kooperation finden lassen. Auch dieser kann durch die empirischen Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen differenziert werden. Anders als dies Naujok (2000) und Krummheuer (2007) vorschlagen, legen es die Erkenntnisse aus dieser Studie nicht nahe, jede aufgabenbezogene Schülerinteraktion als Schülerkooperation zu bezeichnen. Die Typenbildung verdeutlicht vielmehr, dass sich in dem Typ der Ko-Konstruktion Schülerkooperation empirisch in der Orientierung an gleichberechtigten Positionierungen und dem gemeinsamen Hervorbringen einer Sache der Aufgaben findet. Der Typ der Instruktion mit den hierarchisierenden Positionierungen und asymmetrischen Differenzkonstruktionen verweist dagegen eher auf die Dimension der „Nicht-Kooperation“.

7.3 Erklären

- Erklären (und Lernen) findet sich als Veranschaulichungspraktik nur in dem Typ der Ko-Konstruktion. Die lernförderlichen Erwartungen an das Erklären bestätigen sich in einem inkludierenden Interaktionsmodus, d.h. unter Bedingungen eines gemeinsamen gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraumes.

Erklären wird in den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen als Veranschaulichungspraktik des Zeigens und Verweisens in dieser Studie alleinig in dem Typ der Ko-Konstruktion sichtbar. In dem gemeinsamen Hervorbringen der Sache erklären sich die Schüler*innen wechselseitig ihr Wissen in Bezug auf die Aufgabe. Das Wissen wird beispielsweise in der Interaktion zwischen Lee und Nina in den Zeigegesten, in den Lautmarkierungen und -korrekturen, aber auch in den Schreibstrategien sichtbar. Es finden sich hier Rahmenkongruenzen in dem Wissen um die Sache der Aufgabe, in dem Beispiel bezogen auf die Analyse und Synthese der Konsonantenverbindung beim Schreiben. Das spiegelt sich auch in dem parallelen Modus der Interaktion wider, was nach Asbrand und Nohl (2013, S. 158) auf einen gemeinsamen, gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum, in dem das implizite fachliche Wissen in Bezug auf die Aufgabebearbeitung relevant ist, verweist.

Erfahrungsräume, in denen konjunktives Wissen entsteht, können u.a. auch gruppenspezifisch (z.B. Familie oder Peergroup) oder aber gegenstandsbezogen sein. Damit ist gemeint, dass die Lernenden mit dem Gegenstand des Lernens einen konjunktiven Erfahrungsraum bilden (Asbrand & Nohl 2013, S. 158).

Im Weiteren ist bedeutsam, wie das Erklären als Veranschaulichungspraktik im Kontext der Lernförderlichkeit zu reflektieren ist. In dem Beispiel der Interaktion zwischen Lee und Nina zeigt sich empirisch, wie in der Interaktion eine Anschlussfähigkeit der impliziten Wissensbestände hergestellt wird, die wiederum in der Interaktion zu einer sichtbaren Veränderung des Wissens führen. Das berührt auch die Ebene des impliziten Wissens. Diese Veränderung kann in Anlehnung an Asbrand und Nohl (2013) als Lernen bezeichnet werden. Von einem Lernen in diesem wissenssoziologischen Verständnis sprechen Asbrand und Nohl (2013) dann,

wenn sich das Wissen und Können der Lernenden auf der Ebene des Konjunktiven verändert, wenn sich also in Bezug auf bisher Unbekanntes ein Verstehen im Sinne Mannheims entwickelt (ebd., S. 156).

Das Verstehen zeigt sich in der Interaktion zwischen Lee und Nina darin, dass Nina den von Lee markierten Laut im phonologischen Sinne versteht. Dieses Verstehen wird darin deutlich, dass sie das Phonem in ein Graphem überführt und dieses an der markierten Stelle in die Konsonantenverbindung einfügt. Dass das Verstehen in der Interaktion hervor gebracht wird, doku-

mentiert sich auch in einem weiteren Beispiel des Typs der Ko-Konstruktion, in der Interaktion zwischen Nina, Alexa und Zakaria (siehe Kap. 6.1.2). Dort wird zwischen den Schüler*innen ein konjunktives Verstehen in den Veranschaulichungspraktiken, dem Erklären in Form des Zeigens, sichtbar. Es zeigt sich empirisch, wie in den Interaktionen ein Verstehen über die Veranschaulichungspraktiken des Zeigens möglich wird. Deutlich wird auch, dass dieses in der Interaktion sichtbare Verstehen ein kollektiv Erzeugtes ist. Dieses Verstehen lässt sich in einem wissenssoziologischen Verständnis mit den Mannheimschen Begriffen der Kontagion und Konjunktion konkretisieren (vgl. Mannheim 1980).

Im Lernprozess kommt es zu einer Kontagion, in der in der Lernsituation unmittelbares Verstehen und Interpretieren miteinander einhergehen. Der Lernprozess ist aber erst vollzogen, wenn das zu Lernende in den eigenen – durchaus auch nur auf das Individuum und seine Dinge beschränkten – konjunktiven Erfahrungsraum aufgenommen [...] bzw. ein neuer gegenstandsbezogener Erfahrungsraum emergiert ist [...]. Lernen ereignet sich nicht allein im Modus des Verstehens, denn Verstehen impliziert, dass konjunktives Wissen und Können selbstverständlich vorhanden sind und nicht erworben oder verändert werden müssen. Vielmehr bedeutet Lernen, dass ein konjunktiver Erfahrungsraum verlassen, modifiziert oder erweitert wird (Asbrand & Nohl 2013, S. 158).

Wenn die konjunktiven Erfahrungsräume – wie dargestellt – als gegenstandsbezogenes implizites Wissen verstanden werden, dann zeigt sich in den aufgabenbezogenen Interaktionen ein Lernen im Sinne der Veränderung von Wissen, was sich aber gleichzeitig auch als Verstehen darstellt. In dem Material dieser Studie wird deutlich, dass das Verstehen einen inkludierenden Interaktionsmodus, d.h. einen gemeinsamen gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum voraussetzt. Die Erwartungen an die lernförderlichen Wirkungen des Erklärens bestätigen sich in dieser Studie nur in dem Typ der Ko-Konstruktion. Für diesen Typ sind gleichberechtigte Positionierungen, symmetrische Differenzkonstruktionen, Inklusionen in der Interaktion und ein gemeinsamer gegenstandsbezogener konjunktiver Erfahrungsraum kennzeichnend. Das Erklären von Sachverhalten zeigt sich hier als eine Veranschaulichungspraktik des impliziten Wissens, was sowohl ein Verstehen als auch ein Lernen in der aufgabenbezogenen Schülerinteraktion erzeugen kann. In dem Typ der Instruktion wird dagegen deutlich, dass in den hierarchisierenden Positionierungen und den asymmetrischen Differenzkonstruktionen zugleich Marginalisierungen von Schüler*innen als auch Behinderungen der Aufgabebearbeitung hervorgebracht werden können.

Deutlich wird auch, dass bei einer längsschnittlichen Konzeption dieser Studie sich Lernen, Verstehen sowie Veranschaulichungspraktiken des Erklärens in den Schülerinteraktionen in Dimensionen zeigen könnten, die in dieser Studie durch das gewählte Design empirisch nicht erfasst wurden. Somit sind die hier gewonnenen Erkenntnisse in weiteren Studien zu prüfen und auf den Forschungsgegenstand des Lernens und Verstehens in Interaktionen zu erweitern.

7.4 Heterogenitäts- und Homogenitätskonstruktionen

- Die Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen verweisen auf Dimensionen der Differenzkonstruktionen zwischen Gleichheit und Verschiedenheit, die in den Interaktionen hervor gebracht werden. Die normativen Erwartungen an die Figur der „Heterogenität“ sind auf Basis der empirischen Daten als ‚idealistisch‘ einzuschätzen.

Empirisch zeigt sich in dieser Studie, dass ein unterschiedliches gegenstandsbezogenes Wissen in den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen in hierarchisierenden Positionierungen,

asymmetrischen Differenzkonstruktionen und Exklusionen bearbeitet wird. Gleichberechtigte als auch dynamische Positionierungen ohne Hierarchisierungen finden sich vor allem in jahrgangsgleichen Schülerkonstellationen bei einem kongruenten impliziten Wissen in Bezug auf die Sache der Aufgaben. Empirisch zeigt sich, dass für diese Positionierungen und das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit schulische Leistungsnormen relevant sind.

Das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit ist auch auf einer theoretischen Ebene grundlegend für den Diskurs um Heterogenität (siehe auch Kap. 2.2.2),

welches als eine zentrale Relation der modernen Gesellschaft nicht nur in erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Kontexten, sondern in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen intensiv zur Debatte steht (Budde 2015, S. 95).

In der Programmatik der inklusionspädagogischen Jahrgangsmischung findet sich mit Bezug auf die Figur der Heterogenität die Wertschätzung der Vielfalt, resp. der Differenzen für ein gleichberechtigtes Miteinander. So fasst Annedore Prengel die Pädagogik der Vielfalt „als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (2006, S. 62; vgl. hierzu auch Reiser 1991) zusammen. Das Verhältnis von Egalität und Differenz wird verstanden

als einander wechselseitig bedingend [...]. Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen (Prengel et al. 2001, S. 93).

Dieses Plädoyer für die „egalitäre Differenz“ wird theoretisch in der inklusionspädagogischen Jahrgangsmischung ausgearbeitet (vgl. u.a. Prengel 2013; Carle & Metzen 2014; siehe auch Kap. 2.3.). Auch wenn die in dieser Studie rekonstruierten Dimensionen der gleichberechtigten, hierarchisierenden und konkurrierenden Positionierungen mit den theoretisch begründeten Begriffen der Egalität und Differenz semantisch nicht gleichgesetzt werden, sollen die empirischen Ergebnisse im Folgenden für eine Reflexion und Differenzierung der Programmatik der Jahrgangsmischung und der Argumentationsfigur der Heterogenität genutzt werden.

In dem Typ der Ko-Konstruktion wird deutlich, wie Schüler*innen sich gleichberechtigt und in einer Orientierung an symmetrischen Differenzkonstruktionen positionieren. Der Typ der Ko-Konstruktion findet sich innerhalb dieser Studie nur in jahrgangsgleichen Schülerkonstellationen und tendenziell eher bei Schüler*innen, die dieselbe Aufgabe bearbeiten bzw. die über die Aufgabe eine Gemeinsamkeit des Themas herstellen oder ein ähnliches Wissen in Bezug auf die Aufgabe zeigen. Wie sich in den Rekonstruktionen auch zeigt, wird das Herstellen von Gemeinsamkeit über die symmetrischen Differenzkonstruktionen in den Interaktionen selbst vollzogen. Gemeinsamkeit und Verschiedenheit werden somit nicht als etwas Vorgängiges betrachtet, sondern als etwas, was in den Interaktionen selbst hervorgebracht, bestätigt oder abgewiesen wird.

Für das Hervorbringen von Verschiedenheit ohne Hierarchisierung steht der Typ der Konkurrenz. In diesem ist das Aushandeln von konkurrierenden Positionierungen und asymmetrischen Differenzkonstruktionen ein dynamischer Prozess, der in dem Changieren zwischen der Ebene der Aufgabenbearbeitung und Peer-Aushandlung möglich wird. Das stellt sich für den Typ der Instruktion mit den hierarchisierenden Positionierungen anders dar. In diesem wird Verschiedenheit in einem statischen und zugleich hierarchisierenden Modus erzeugt. Die Folie der Theorie der „Egalitären Differenz“ wirkt hier als ein Idealismus, der sich empirisch nicht bestätigt. So wäre auch Budde (2015, S. 104) zuzustimmen, der auf Basis praxistheoretischer Erkenntnisse, Heterogenitätskonstruktionen in der Schule als Hierarchisierungen beschreibt, die er als von Machtverhältnissen durchzogen bestimmt (vgl. hierzu auch Eckermann & Heinzl 2013).

Im Gegensatz zu Untersuchungen, die Heterogenität wertneutral als ‚egalitäre Differenz‘ beschreiben (z.B. Prengel 2006; Hinz et al. 2008) ist davon auszugehen, dass Heterogenität in Beziehung zum Feld der Macht zu analysieren ist. [...] Denn die Auseinandersetzung um Heterogenität im schulischen Feld verweist auf das tieferliegende Problem der Macht im Verhältnis von Gleichheit und Differenz (Benhabib et al. 1993). Die Konstruktion von Heterogenität im schulischen Setting führt zu sozialen Positionierungen der Schüler*innen im Feld Schule (Budde 2015, S. 104).

So verweisen insbesondere die Differenzkonstruktionen zwischen dem schulischen Können und Nicht-Können auf schulische Leistungsnormen. In Bezug auf diese werden Schüler*innen nach Leistungsfähigkeit bzw. -zutrauen unterschiedlich adressiert, woraus sich wiederum unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten ergeben. Auch Sturm (2015b, S. 28) zeigt auf, dass Schüler*innen anhand von Leistungsmaßstäben geordnet werden, womit schulische Leistung hierarchisch konzipiert wird. Ebenso beschreiben Rabenstein et al. (2014) schulische Leistung als ein komplexes und spannungsreiches „Geflecht von unterschiedlichen Differenzen“ (ebd., S. 138). Sie beziehen sich in diesem Kontext auf die „Ordnung der Anerkennbarkeit“ (ebd., S. 138), die über Zu- bzw. Vorschreibungen, Erwartungen und Erfüllungsfunktionen funktionieren. Das verweist zugleich auf eine für die Schule kennzeichnende Paradoxie bzw. antinomische Struktur des legitimen Erzeugens und Markierens von Leistungsunterschieden „als zentrale Zuweisungs- und Differenzierungskategorie“ (Budde 2015, S. 104; vgl. hierzu auch Breidenstein et al. 2013) bei gleichzeitiger Zielsetzung der „Minimierung von sozialen Unterschieden“ (ebd., S. 104). Nach Budde (2015, S. 104) kann „diese antinomische Struktur nicht durch pädagogisch-didaktische Entscheidungen aufgelöst werden“. Ähnlich bestätigt sich auch in dieser Studie, dass weder allein die Organisationsform des jahrgangübergreifenden Lernens, noch die des inklusiven Unterrichts es vermögen, Inklusionen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Leistungsnormen hervorzubringen. Vielmehr erscheint auf, dass eine Reflexion der Spannungsverhältnisse zwischen den Programmatiken und Handlungspraktiken, als auch der Normen und Interaktionsräume, die in den jeweiligen Unterrichtsmilieus gelten, bedeutsam ist.

7.5 Inklusionen und Exklusionen

- Inklusionen und Exklusionen verweisen als Dimensionen der Teilhabe in den aufgabenbezogenen Interaktionen auf die antinomische Struktur der schulischen Anerkennungskultur und damit zugleich auf nicht auflösbare Widersprüche zwischen meritokratischen (vgl. hierzu u.a. Katzenbach 2015) und ethischen Normen der Anerkennung (hierzu u.a. Prengel 2006).

In den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen sind die Positionierungen und Differenzkonstruktionen in Relation zum gegenstandsbezogenen Wissen der Schüler*innen Bedingungen für Inklusionen und Exklusionen, die sich wiederum in exkludierenden oder inkludierenden Interaktionsmodi rekonstruieren lassen. Inklusionen zeigen sich in dieser Studie in einem gemeinsamen gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum. Dieser kann sich wie in dem Typ der Ko-Konstruktion auf die Aufgabenbearbeitung oder wie in dem Typ der Konkurrenz auf peer-bezogene Aushandlungen im Wettbewerbsmodus beziehen und lässt sich jeweils in einem inkludierenden Interaktionsmodus rekonstruieren. Exklusionen finden sich dagegen in unterschiedlichen gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungsräumen bei hierarchisierenden Positionierungen in exkludierenden Interaktionsmodi, hier in dem Typ der Instruktion. Teilhabemöglichkeiten lassen sich damit empirisch als Inklusionen und Exklusionen in den Interaktionen rekonstruieren. Inklusionen zeigen sich in dieser Studie vor allem in Interaktions-

konstellationen jahrgangsgleicher Schüler*innen bzw. bei Schüler*innen mit einem ähnlichen impliziten Wissen in Bezug auf den Gegenstand der Aufgabe. Exklusionen finden sich dagegen in diesem empirischen Material vor allem in Interaktionen von jahrgangsverschiedenen Interaktionskonstellationen bzw. bei Unterschieden in den (nicht-)sonderpädagogischen Förderbedarfen. Sie werden in den hierarchisierenden Positionierungen, in denen sich für Schüler*innen ungleiche Teilhabemöglichkeiten in den Interaktionen darstellen, sichtbar. Diese wiederum lassen sich interaktionsanalytisch als exkludierende Interaktionsmodi, d.h. als Rahmeninkongruenzen in den Orientierungen, rekonstruieren. Diese Rahmeninkongruenzen können ebenso gegenstandsbezogen sein, d.h. sie beziehen sich auf ein unterschiedliches implizites Wissen in Bezug auf die Sache der Aufgaben. Bei diesen hierarchisierenden Positionierungen ist die Interaktion zugleich der Ort der Behinderung von gleichberechtigter Teilhabe und der Auseinandersetzung mit der Sache der Aufgabe, resp. der ‚Kontagion‘ (vgl. hierzu Asbrand & Nohl 2013). Diese Dimensionen der Typenbildung sind anschlussfähig an den Diskurs zu Normen der Anerkennung, Adressierungspraktiken sowie Subjektpositionierungen (vgl. hierzu Balzer 2014; Butler 2012; Fritzsche 2014; Rabenstein 2010; Reh & Rabenstein 2012; Reh & Ricken 2012; Ricken & Balzer 2012). Mit dem Blick auf Anerkennung kann empirisch fokussiert werden, „wie man von wem vor wem als wer angesprochen und explizit oder implizit adressiert wird“ (Reh & Ricken 2012, S. 42). Das unterstützt, auch getragen von den empirischen Erkenntnissen dieser Studie, dass

soziale Differenzen nicht vorgängig und naturalistisch vorhanden sind, sondern dass sie in den Interaktionen und im sozialen Feld von Institutionen hergestellt und reproduziert werden (Bräu & Schlickum 2015, S. 11).

Als wer man in der Schule und im Unterricht wofür in welcher Weise angesehen wird, kann als kulturell geprägt verstanden werden und ist damit „nur schwer und schon gar nicht kurzfristig zu beeinflussen und zu verändern“ (Reh & Rabenstein 2012, S. 226). Man wird durch Normen zur Schüler*in und wird als solcher bzw. solche anerkannt. Die diesen Anerkennungsprozessen zugrunde liegenden Normen entfalten ihre Kraft und damit Sichtbarkeit in den konkreten Situationen (vgl. Balzer 2014, S. 531; Reh & Rabenstein 2012, S. 226f). Sie wirken auf ‚Leitbilder und Subjektivierungsprozesse‘ (ebd.) von Schüler*innen, wobei gerade für den schulischen Bereich bisher empirische Analysen „zu den über verschiedene Praktiken vermittelten Wirkungen eines solchen Leitbildes“ (Reh & Rabenstein 2012, S. 233) fehlen. Durch die empirische Analyse von Adressierungen könnte verstanden werden,

wie stark SchülerInnensubjekte durch soziale, biografische, subkulturelle und schulische Identitäten markiert werden, indem beispielsweise PädagogInnen die performative Macht des eigenen Handelns stärker reflektieren (Fritzsche 2012, S. 192).

Damit können Praktiken der Inklusion und Exklusion (vgl. Fritzsche 2012, S. 200; Youdell, 2006) identifiziert und reflektiert werden. In diesem Verständnis von Adressierung und Anerkennung als grundsätzliche Struktur in Interaktionen liegt eines der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisinteressen und Potentiale einer praxeologischen Unterrichtsforschung. So kann mit der hier vorliegenden Studie auf Positionierungen und Subjektivierungen sowie auf Inklusionen und Exklusionen in Interaktionen aufmerksam gemacht werden. Zukünftige Forschungen könnten mit einer rekonstruktiven Perspektive diese Prozesse und die sie bedingenden Kontexte noch stärker berücksichtigen, um sie dann für den Inklusionsdiskurs und die Unterrichtsforschung zu nutzen. Damit könnten die „Differenzen von formaler Teilhabe an einer inklusiven

Schule und praktizierter sozialer Einbeziehung in Netzwerke“ (Puhr 2013, S. 72) eine fundierte empirische Basis erhalten.

In der empirischen Reflexion von Teilhabe als Inklusionen und Exklusionen verdichtet sich das Potential einer rekonstruktiven Inklusionsforschung. Das konkretisiert sich insbesondere vor der Zielsetzung der schulischen Inklusion in Anlehnung an Ainscow (2008), die sich als Maximierung von Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung formulieren lässt (vgl. hierzu auch Sturm 2015; Werning & Arndt 2015; siehe auch Kap. 2.1.1). Daran anschlussfähig ist eine reflexive Perspektive, die für Heterogenität die Relationierung zur Homogenität (Budde 2015, S. 103) bzw. für die Inklusion die Relationierung zur Exklusion (vgl. Budde & Hummrich 2015a, S. 35) fordert. So kann auf Basis der empirischen Erkenntnisse dieser Studie ein Verhältnis zwischen Gleichberechtigung und Hierarchisierung, Gemeinsamkeit und Verschiedenheit, Teilhabe und Behinderung bestimmt werden. Mit dieser Relationierung der Dimensionen kann eine Essentialisierung von Differenzen vermieden werden. Das greift insbesondere dann, wenn Erkenntnisse zu den Strukturen, die sich z.B. in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen oder in inklusiven/exklusiven Schulen zeigen, in einem sozialwissenschaftlichen Verständnis als soziale Konstruktionen in ihrer Relationierung verstanden werden. Damit könnte trotz der Differenz zu der „Utopie der Gleichberechtigung der Verschiedenen“ (Prenzel 2011, S. 23, H.i.O.) diese zugleich als erstrebenswerte Maxime, insbesondere vor dem Hintergrund der Reflexion von Essentialisierungen betrachtet werden (vgl. hierzu auch Hinz 2013).

Vor dieser Folie könnten auch die transformative und affirmative Strategie – im Sinne der Gerechtigkeitstheorie von Fraser (vgl. Gomolla 2014, siehe Kap. 2.1.1) – reflektiert werden. So ist weniger davon auszugehen, dass allein die schulorganisatorischen Veränderungen Wirkungen im Sinne der Gerechtigkeit bzw. der eingeforderten Menschenrechte zeigen. Diese müssen in dem Feld ihrer Wirkung, d.h. in der Performanz in den jeweiligen Kontexten, reflektiert werden. In dieser Studie werden neben dem dargestellten Potential Einschränkungen sichtbar. Die Erkenntnisse, die Typenbildung und die Reflexionen wurden allein in dem Fokus auf die aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen gewonnen. Alle weiteren Kontexte, wie beispielsweise Lehrer-Schüler-Interaktionen, Fach- und Aufgabekulturen, wurden empirisch nicht berücksichtigt. Notwendig erscheint damit, die hier generierte Typenbildung als auch die Theorie zu den Inklusionen und Exklusionen in weiteren Studien zu erforschen und zu differenzieren. Das beinhaltet beispielsweise eine Erweiterung der Fragestellung bezüglich der Normen und Orientierungen in den unterrichtlichen Kontexten, z.B. in Jahrgangsklassen vs. jahrgangsgemischten Klassen und in verschiedenen Schulformen. Dabei erscheint es gerade bzgl. der Herausforderungen des inklusiven Unterrichts bedeutsam, weitere Förderschulformen, -schwerpunkte und inklusive Schulen einzubeziehen. Das Potential wird hier in der ‚Vielfalt‘ der Erfahrungsräume gesehen, die es dann mit einer mehrdimensionalen Typenbildung zu rekonstruieren und reflektieren gilt. Diese Mehrdimensionalität erfordert eine Ausweitung der Rekonstruktionen auf die Lehrer-Schüler-Interaktionen als auch die Einbindung unterschiedlicher Milieus von Schule und Peerkultur.

So verweisen empirische Studien darauf, dass Schüler*innen sich ko-konstruktiv zu den Könnenserwartungen und -zuschreibungen von Lehrkräften positionieren (vgl. Martens 2016), dementsprechend werden in den Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen relevante Normen und Adressierungen aufgerufen, die auch für Schülerinteraktionen bedeutsam sind. Des Weiteren können schulformspezifische habituelle Strukturen die Formen der Differenzzerzeugung und -bearbeitung mitbedingen. So kann „der explizit-formale Anspruch einer inklusiven Schule im Widerspruch zu den unterrichtlichen Praktiken stehen“ (Sturm 2015a, S. 235). Rekonst-

ruktionen von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften verdeutlichen bspw., dass Schüler*innen auch in Schulen mit einem inklusiven Selbstverständnis weiterhin nach „schuladministrativen Kategorien und damit verbundene[n] bildungsgangbezogene[n] Erwartungen“ (vgl. ebd., S. 235) geordnet werden.

In weiteren Forschungsprojekten müssten somit organisatorische Kontexte, wie die formale Struktur der Schulform, sowie Handlungspraktiken, Normen und Zuschreibungen als Bedingungen von Erfahrungsräumen empirisch differenzierter fokussiert werden. Dies ist insbesondere relevant, um die normativen Dimensionen der Inklusion und Exklusion auf empirischer Basis zu identifizieren und zu reflektieren. Dabei erscheint es des Weiteren bedeutsam, neben der Rekonstruktion von Praktiken und organisationalen Konstellationen, auch die Normen der pädagogischen, bildungspolitischen sowie menschenrechtlichen Programmatiken im Kontext der Inklusionsforderung empirisch in die Rekonstruktionen einzubinden.

8 Verzeichnisse

Literatur

- Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity. In M. Connelly, M. He & J. Phillion (Hrsg.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (S. 240–258). Los Angeles: SAGE Publications.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, D., Farrell, A., Frankham, P., Gallannaugh, F., Howes, A., Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Althans, B. & Göhlich, M. (2004). Rituelles Wissen und organisationales Lernen *Innovation und Ritual Jugend, Geschlecht und Schule* (S. 206–221). Wiesbaden: Springer VS.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Appel, J. (2009). Erklären im Fremdsprachunterricht. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 33–48). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, B. & Martens, M. (in Vorbereitung). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 150–169). Opladen u.a.: Budrich.
- Avci-Werning, M. (2004). *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*. Münster: Waxmann.
- Avci-Werning, M. & Lanphen, J. (2013). Inklusion und kooperatives Lernen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 150–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baltruschat, A. (2014). Unterricht als videografische Konstruktion. In R. Bohnsack, A. Baltruschat, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Film- und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 269–296). Opladen: Budrich.
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bastian, J. (2012). Schüler als Lernhelfer. Erfahrungen – Begründungen – Schwierigkeiten. *Pädagogik (Weinheim)*, 64(6), 6–9.
- Baumert, J. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, T. (2011). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. 3. korr. Aufl. Baltmannsweiler.
- Benkmann, R. (2004). Helfen im gemeinsamen Unterricht. Förderliche Prozesse in der Veränderten Schuleingangsphase. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*(4), 377–387.
- Benkmann, R. (2009). Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 143–156.
- Benkmann, R. (2010). Kooperation und kooperatives Lernen unter erschwerten Bedingungen inklusiven Unterrichts. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 3: Bildung und Erziehung* (S. 125–134). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bennewitz, H. & Breidenstein, G. (2004). Wenn Schülerinnen und Schüler einander helfen. Probleme des Helfens im Rahmen der Peer-Kultur. *Pädagogik (Weinheim)*, 56(7–8), 26–30.
- Berghaus, M. (2011). *Lubmann leicht gemacht eine Einführung in die Systemtheorie* (3. Aufl.). Köln [u.a.]: Böhlau.
- Berthold, B. (2008). *Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe. Recherche für den Nationalen Bildungsbericht*. München: Dt. Jugendinstitut.
- Bielefeldt, H. (2009). Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Abgerufen am 08.02.2017, von Deutsches Institut für Menschenrechte http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf3.pdf
- Bielefeldt, H. (2012). Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung* (S. 149–166). Stuttgart: Kohlhammer.

- Blasse, N., Budde, J., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Niemeyer-Jensen, B. & Thon, C. (2015). Die Exklusivität des Inklusiven. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung Teil 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 137–161). Immenhausen: Prolog.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Boban, I. & Hinz, A. (2007). Orchestrating Learning!?! Der Index für Inklusion fragt, Kooperatives Lernen hat Antworten *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 117–125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012). Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 71–76). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2014). Der Index für Inklusion. Eine Hilfe für die inklusive Entwicklung der inklusiver werdenden Schulen. *Lernende Schule*, 17(67), 12–15.
- Boer, H. d. (2007). Lernen als soziale Interaktion. In H. d. Boer, K. Burk & F. Heinzel (Hrsg.), *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt: Grundschulverband.
- Boer, H. d., Burk, K. & Heinzel, F. (Hrsg.). (2007). *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt, Main: Grundschulverband.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen u.a.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010a). *Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews*. Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R. (2010b). *Rekonstruktive Sozialforschung* (8., durchges. Aufl.). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010c). Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation. In M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 271–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013a). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 75–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013b). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bohnsack, R. (Hrsg.) (2010d). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl.). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 325–331). Wiesbaden: Springer VS.
- Bönsch, M. (2015). Heterogenität ist Alltag – Differenzierung die Antwort. Teil 3: Bearbeitungsdifferenzierung. *Grundschulmagazin*, 83(3), 55–57.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. developing learning and participation in schools. Abgerufen am 3.10.2016 von [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index English.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf).
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion. *Jugendhilfe und Sozialarbeit*. Abgerufen am 3.10.2016 von [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index EY German2.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German2.pdf).
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bourdieu, P. (2012). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (658), 910.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Bräu, K. & Schlickum, C. (Hrsg.). (2015). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster, Westfalen: Lit Verl.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.

- Breidenstein, G. (2014). Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In B. Arend, B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 35–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., Menzel, C. & Rademacher, S. (2013). Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 153–167). Wiesbaden: Springer VS.
- Brüning, L. & Saum, T. (2008). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen*. Essen: NDS.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Budde, J. (2015). Konstruktion von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 95–108). Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Budde, J. (Hrsg.) (2013). *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2016). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Abgerufen am 1.4.2017 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358>.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4/2013). Abgerufen am 1.10.2015 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015a). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaftliche Mitteilungen der DGfE*, 26(51), 33–41.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015b). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*(2), 165–175.
- Burk, K., Boer, H. d. & Heinzel, F. (2007). Zur (Wieder-)Entdeckung der Altersmischung. In H. d. Boer, K. Burk & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. (S. 10–16). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Butler, J. (2012). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Büttner, G., Decristan, J. & Adl-Amini, K. (2015). Kooperatives Lernen in der Grundschule. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 207–220). Stuttgart: Kohlhammer.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2/2012. Abgerufen am 14.10.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61>.
- Carle, U. (2000). *Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systematische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hoheneggen.
- Carle, U. & Metzen, H. (2014). *Wie wirkt Jahrgangübergreifendes Lernen? Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Christianakis, M. (2010). „I Don't Need Your Help!“ Peer status, race, and gender during peer writing interactions. *Journal of Literacy Research*, 42, 418–458.
- Corsten, M., Krug, M. & Moritz, C. (Hrsg.). (2010). *Videographie praktizieren Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dannenbeck, C. (2015). Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 235–248). Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion*, 2/2009. Abgerufen am 1.10.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161>.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 55–74). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Degener, T. & Diehl, E. (2015). *Handbuch Behindertenrechtskonvention Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005). *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*. München: DJI.

- Deppe-Wolfinger, H. & Preuss-Lausitz, U. (2007). Zwanzig Jahre Integrationsforschung: Aufbrüche, Ansprüche, Widersprüche. Ein Gespräch über Vergangenes für die Zukunft. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 229–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diehm, I. & Panagiotopoulou, A. (2011). *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die deutsche Schule*, 102(2), 115–126.
- Eberwein, H. (1998). Sonder- und Rehabilitationspädagogik – eine Pädagogik für Behinderte oder gegen Behinderungen? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In H. Eberwein & A. Sasse (Hrsg.), *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff* (S. 66–95). Neuwied: Luchterhand.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Integrationspädagogik* (7. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Eckermann, T. (2016). *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eckermann, T. & Heinzel, F. (2013). Etablierte und Außenseiter. Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze* (S. 187–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Ehlich, K. (1984). *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. (1989). *Arbeiten zur Sprachanalyse: Vol. 8. Erzähl-Erwerb*. Bern: Lang.
- Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Ellinger, S. & Koch, K. (2007). Flexible Schuleingangsphase für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine kritische Bilanz zur Effektivität von Diagnose- und Förderklassen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(3), 82–90.
- Erath, K. & Prediger, S. (2014). Was wird zum Erklären gelernt? Konstitution eines Lerngegenstands in der Klasseninteraktion. In J. Roth & J. Ames (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 345–348). Münster: WTM.
- Erdélyi, A., Sehrbrock, P. & Schmidtke, H.-P. (2012). International vergleichende Heil- und Sonderpädagogik weltweit. Grundlagen – Migration – „Dritte Welt“ – Europa. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Farzin, S. (2006). *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich-Wieland, H. (2011). *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Faust, G. (2006). Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 328–347.
- Faust, G. (2008). Die Entwicklung der flexiblen Eingangsphase im Land Brandenburg im Vergleich der Bundesländer. In K. Liebers, A. Prengel & G. Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts* (S. 20–29). Weinheim u.a.: Beltz.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Fetzer, M. (2011). Wie argumentieren Grundschul Kinder im Mathematikunterricht? Eine argumentationstheoretische Perspektive. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 32, 27–51.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2012). Der lange Marsch durch die Institutionen... ein Inklusionismus war nicht das Ziel! *Behindertenpädagogik*(1), 5–34.
- Feuser, G. (2015). Inklusion. Eine Forderung nach Gleichheit, Solidarität und Bildungsgerechtigkeit. *Behindertenpädagogik*(3), 257–269.
- Franz, E.-K., Trumpa, S. & Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.). (2014). *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fraser, N. (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In N. Fraser & A. Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse* (S. 13–128). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritzsche, B. (2012). Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachens von Kindern und Jugendlichen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 181–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungs geschens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 329–348). Wetzlar: transcript.

- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2014). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 131–152). Opladen: Barbara Budrich.
- Gebhardt, M. (2015). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – ein empirischer Überblick. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 39–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275–290.
- Geiling, U. (2012). Die neue Schuleingangsstufe aus inklusionspädagogischer Perspektive. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 114–125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gellert, U. (2015). Leistungskonstruktion im Mathematikunterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 79–94). Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gomolla, M. (2014). ‚Heterogenität‘ als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 69–86). Paderborn: Schöningh.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Götz, M. (2008). Kommentar – Zur Evaluation der Wirkungen der flexiblen Schuleingangsstufe. In K. Liebers, A. Prengel & G. Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts* (S. 248–255). Weinheim u.a.: Beltz.
- Götz, M. & Krenig, K. (2014). Jahrgangsmischung in der Grundschule *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 92–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grasser, B. & Redder, A. (2011). Schüler auf dem Weg zum Erklären. In P. Hüttis-Graff & P. Wieler (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (S. 57–78). Freiburg i.B.: Fillibach.
- Green, N. & Green, K. (2006). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Groeben, A. v. d. (2013). *Verschiedenheit nutzen. 1. Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grunder, H.-U. (2015). *Schulreform und Reformschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2014). Handlungspraktiken und Orientierungen beim Helfen in jahrgangsgemischten Klassen. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 303–308). Wiesbaden: Springer VS.
- Hackbarth, A. (2015). Adressierung von Hilfsbedürftigkeit in inklusiven Lerngruppen aus Perspektive der praxeologischen Unterrichtsforschung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, V. Moser & K. Zehbe (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion* (S. 241–251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2017). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion (im Druck)*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Haerberlin, U. (2009). Förderschulen – Wohin geht der Trend? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*(3), 236–243.
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. 4., unveränderte Aufl. Bern u.a.: P. Haupt.
- Hahn, H. & Berthold, B. (2010). Lehren und Lernen in altersgemischten Gruppen – fachdidaktische Perspektiven im Kontext pädagogischer Überlegungen. Eine Einführung in die Thematik. In H. Hahn & B. Berthold (Hrsg.), *Altersmischung als Lernressource: Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hampl, S. (2010). Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode. In M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.), *Videoographie praktizieren Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 53–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Hampl, S. (2014). Videotranskription und das System MoViQ. In R. Bohnsack, A. Baltruschat, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Film und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 443–466). Opladen: Budrich.
- Hanke, P. (2007). Jahrgangübergreifender Unterricht in der Grundschule. Konzepte, Befunde und Forschungsperspektiven. In K. Burk, H. d. Boer & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten und entwicklungs-heterogenen Klassen/Lerngruppen* (S. 309–324). Frankfurt am Main.

- Harren, I. (2009). Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 81–93). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verl.
- Hecht, M. (2010). Das Heben und Senken eines Armes. Ablauf einer ethnomethodologischen Konversationsanalyse von Videos. In M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 119–137). Wiesbaden: Springer VS.
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2007). Didaktik des gemeinsamen Unterrichts [Teil VI Schule und Unterricht: Konzepte und Methoden] *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 357–374). Göttingen: Hogrefe.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster u.a.: Waxmann.
- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wirkungen aus der Krise* (S. 133–138). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 3/2012. Abgerufen am 1.4.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39>.
- Hesse, G. (2007). Jahrgangübergreifend mit vier Jahrgängen – Wie geht das? Jahrgangsspezifische Themen für alle. *Praxis Grundschule*, 30(6), 16–23.
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Schöler, J. (1997). *„Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin: Wiss. und Technik-Verl.
- Hinz, A. (1998). *Die Entwicklung der Kinder in der integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 1/2013. Abgerufen am 1.4.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>.
- Hinz, A., Boban, I., Gille, N., Kirzeder, A., Laufer, K. & Trescher, E. (2013). *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K.D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998). *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Hinz, A., Körner, I., Niehoff, U. & Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung. (2008). *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Hopf, W. & Kronauer, M. (2016). Welche Inklusion? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(Beiheft 62), 14–26.
- Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, C. (2006). *Videoanalysen. Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie*. Frankfurt, Main: GPPF u.a.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2013). „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2(2), 38–57.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Ingenkamp, K. (1969). *Zur Problematik der Jahrgangsklasse Weinheim* [u.a.]: Beltz.
- Jeglinsky, C. (2012). Die Professionalisierung der Lehrkräfte in FLEX. *Zeitschrift für Inklusion*. Abgerufen am 1.4.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/56>.
- Jeglinsky, C. (2013). *Die Insel FLEX und wir darauf. Eine qualitative Untersuchung zur Flexiblen Schuleingangsphase in Brandenburg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2003). *Learning together and alone cooperative, competitive and individualistic learning* (5. Aufl.). Boston [u.a.]: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Abgerufen am 1.4.2016 von https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_Learning_Methods_A_Meta-Analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf
- Kardoff, v. E. (2012). Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion von Menschen mit Behinderungen. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung* (S. 118–134). Stuttgart: Kohlhammer.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kiel, E. (1999). *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Ergon.
- Klann-Delius, G. (1987). Describing and explaining discourse structures: the case of explaining games. *Linguistics*, 25, 145–199.
- Klein-Landeck, M. & Pütz, T. (2015). *Montessori-Pädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis*: Herder Verlag.
- Klemm, K. (2010). Klassenwiederholungen: Ausmaß und Aufwand. Weitgehend wirkungslos und teuer. *Schulverwaltung Niedersachsen*, 21(5), 156–159.
- Klemm, K. (2015). Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klieme, E. & Bos, W. (2000). Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan. Triangulation qualitativer und quantitativer Analysen am Beispiel der TIMS-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 359–379.
- Köbsell, S. (2015). Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 116–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A.J., Pant, H.A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165–191.
- Koller, H.-C. (2014). Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Eds.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9–18). Paderborn: Schöningh.
- Kotthoff, H. (2009). Erzählen, Argumentieren, Erklären. In M. Krelle & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren* (S. 41–64). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1988). *Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts*. Berlin: Max-Planck-Inst.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kronauer, M. (2015). Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiss (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik* (S. 147–158). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kronenberger, J. & Souvignier, E. (2005). Fragen und Erklärungen beim kooperativen Lernen in Grundschulklassen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 37(2), 91–100.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Intersektionalität. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 161–182). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [u.a.].
- Krummheuer, G. (2007). Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern* (S. 61–86). Wiesbaden: Springer VS.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2009). *Jahrgangübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kultusministerium, H. (2012). *Pressemitteilung (HKM)*. Abgerufen am 1.4.2013 von https://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/nav/52e/52e07f78-a645-901b-e592-697ccf4e69f2,de761e96-ee15-6317-9cda-a2b417c0cf46,,,11111111-2222-3333-4444-100000005004%26_ic_uCon_zentral=de761e96-ee15-6317-9cda-a2b417c0cf46%26overview=true.htm&cuid=52e07f78-a645-901b-e592-697ccf4e69f2.
- Kultusministerkonferenz. (1997). Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der KMK vom 24.10.1997. Abgerufen am 1.4.2016 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Empfehlung-Schulanfang_01.pdf
- Laging, R. (2007). Altersmischung – eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (2., korrigierte Aufl., S. 6–29). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Leigemann, R., Singer, P., Walter-Klose, C. & Lübbecke, J. (2012). Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*(4). Abgerufen am 1.4.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/35>.
- Liebers, K. (2008). *Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart*. Wiesbaden: Springer VS.
- Liebers, K. & Seifert, C. (2014). Quantitative empirische Befunde zur Inklusion in der Grundschule – Zu einem heterogenen Forschungsstand. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 33–46). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*(4), 396–413.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Mitteilungen der DGfE*, 26(51), 7–16.

- Lipowsky, F. (2007). Unterrichtsqualität in der Grundschule. Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 35-49). Wiesbaden: Springer VS.
- Löser, J.M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive. Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Löser, J.M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Mitteilungen der DGfE*, 26(51), 17–24.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Lutz, H. & Leiprecht, R. (2003). Heterogenität als Normalfall. In I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz & G. Schmidt (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik* (S. 115–127). Münster, Westfalen: Waxmann.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Berlin [u.a.]: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, M. (2016). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 2/2015, S. 211–229.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/2017, S. 72–90.
- Martens, M., Petersen, D. & Asbrand, B. (2015). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (2. Aufl., S. 179–206). Opladen: Barbara Budrich.
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), S. 257–275.
- Matz, S. & Knauf, T. (2003). Altersmischung in der Praxis einer Montessorischule – eine Beobachtungsstudie zur Auftretenshäufigkeit ausgewählter Aspekte altersgemischter Lerngruppen. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (2. Aufl., S. 72–79). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mecheril, P. & Vorrink, A.J. (2014). Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 87–114). Paderborn: Schöningh.
- Merl, T. & Winter, J. (2014). Qualitative Befunde zur Inklusion in der Schule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 47–60). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Merz-Atalik, K. (2001). *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Moser, U. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, V. (2013). Inklusion: Programmatik vs. Systemtheorie. In K.-E. Ackermann (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 57–67). Oberhausen: ATHENA.
- Moser, V. & Kipf, S. (2015). Inklusion und Lehrerbildung – Forschungsdesiderate. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 29–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, F.J. & Prengel, A. (2013). Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 7–20.
- Musenber, O. & Riegert, J. (2014). „Pharao geht immer!“ – Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. *Zeitschrift für Inklusion*. Abgerufen am 1.4.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202>.
- Naujok, N. (2000). *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Naujok, N. (2002). Formen von Schülerkooperation aus der Perspektive Interpretativer Unterrichtsforschung. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum qualitative Schulforschung 2: Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 61–80). Opladen: Leske u. Budrich.
- Naujok, N., Brandt, B. & Krummheuer, G. (2008). Interaktion im Unterricht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 779–799). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, A. Baltruschat, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Film und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 45-72). Opladen: Budrich.

- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25–44). Opladen: B. Budrich.
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (2009). Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Angerufen am 1.4.2016 von http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/93/093_schattenubersetzung-endgs.pdf.
- Neumeister, N. (2009). „Wissen, wie der Hase läuft“. Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 13–32). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nührenböcker, M. (2007). „Wir machen das zu zweit“ – Gemeinsames Lernen im Fach Mathematik. In H. d. Boer, K. Burk & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 144–159). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- OECD. (2016). PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung (Publication no. 10.3278/6004573w). Abgerufen am 12.01.2017, von <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816065e.pdf?expires=1484221107&id=id&accname=guest&checksum=D364AA62B0691C33FA3AAB9901F42266>.
- Opp, G. & Teichmann, J. (2008). *Positive Peer-Kultur. Best practices in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oswald, H. (2008). *Helfen, streiten, spielen, toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse*. Opladen u.a.: Budrich.
- Panagiotopoulou, A. (2008). *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Petersen, D. (2015). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Petersen, P. (1949). *Der kleine Jena-Plan* (15./17. Aufl.). Braunschweig u.a.: Westermann.
- Petillon, H. (1998). Das Sozialleben in Schulklassen. Ein Blick hinter die Kulissen der Gleichaltrigengruppe. *Pädagogik (Weinheim)*, 50(1), 25–28.
- Petillon, H. (2002). *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kinderperspektive und pädagogische Konzepte*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.
- Pfahl, L. (2012). Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 415–436). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfahl, L. & Köbsell, S. (2014). Was sind eigentlich Disability Studies? Wechselspiel von Beeinträchtigung und Barrieren. *Forschung & Lehre*, 21(7), 554–555.
- Piaget, J. (1983). *Sprechen und Denken des Kindes*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Ullstein.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Prange, K. (2012). *Die Zeitgestalt der Erziehung Grundriss der operativen Pädagogik* (2., korr. u. erw. Aufl.). Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2007). Heterogenität als Chance. In H. d. Boer, K. Burk & F. Heinzel (Hrsg.), *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 66–75). Frankfurt, Main: Grundschulverband.
- Prenzel, A. (2008). Heterogenität in der FLEX. Befunde, offene Fragen, nächste Schritte. In K. Liebers, A. Prenzel & G. Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts* (S. 273–277). Weinheim u.a.: Beltz.
- Prenzel, A. (2011). Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 23–48). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Prenzel, A., Geiling, U. & Heinzel, F. (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A., Geiling, U. & Carle, U. (2001). *Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2011). Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen – Ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 161–182). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren u.a.

- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Puhr, K. (2013). Theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff und Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik. In K.-E. Ackermann (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 69–88). Oberhausen: ATHENA.
- Puhr, K. & Budach, T. (2014). Anerkennung und Chancengerechtigkeit. Normative Implikationen des Heterogenitätskonzepts in Inklusionspädagogik und Interkultureller Bildung. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 183–200). Paderborn: Schöningh.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rabenstein, K. (2010). Förderpraktiken im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Selbstständigkeitsanforderungen und Hilfebedürftigkeit. *Sozialer Sinn*, 11(1), 53–77.
- Rabenstein, K. (2016). Methodologische Fragen einer qualitativen Erforschung inklusiven Unterrichts. Herausforderungen einer empirisch fundierten didaktischen Theoriebildung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 233–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–258). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“ „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Reh, S. & Steinwand, J. (2012). Praktiken gegenseitiger Hilfe im individualisierten Unterricht. Welche Positionen nehmen Schüler(innen) ein und welche Gefahren können damit verbunden sein? *Pädagogik (Weinheim)*, 64(6), 32–35.
- Rabenstein, K., Reh, S., Steinwand, J. & Breuer, A. (2014). Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 135–154). Opladen u.a.: Budrich.
- Radtke, F.-O. (1999). *Die Organisation von Homogenität. Jahrgangsklassen in der Grundschule. Kolloquium anlässlich der 60. Geburtstag von Gertrude Beck und Richard Meier*. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Reckwitz, A. (2000). Der Status des ‚Mentalen‘ in kulturtheoretischen Handlungserklärungen. Zum Problem der Relation von Verhalten und Wissen nach Stephen Turner und Theodore Schatzki. *Zeitschrift für Soziologie*, 29(3), 167–185.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reh, S. (2014). Die Kamera und der Dritte. Videographie als Methode kulturwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 30–50). Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen u.a.: Budrich.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik* (S. 13–33). St. Ingbert: Roehrig.
- Reiser, H. (2003). Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung*(4), 305–312.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2012). *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riedo, D. (2000). *„Ich war früher ein sehr schlechter Schüler ...“ Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation*. Bern [u.a.]: Haupt.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roßbach, H.-G. (2007). Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (2., korrigierte Aufl., S. 80–91). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (1996). *Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation. Volume I, II*. Oxford: Blackwell.
- Schatzki, T.R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Schnell, I. & Sander, A. (2004). *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scholz, G. (1996). *Kinder lernen von Kindern*. Hohengehren: Schneider.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht*. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann.
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 21–29). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Siller, C. & Hascher, T. (2012). Lern- und Kooperationsprozesse im jahrgangsgemischtem Unterricht in der Grundschule. Eine Analyse mittels Lerntagebüchern. *Empirische Pädagogik*, 26(2), 200–224.
- Slavin, R.E. (1993). Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie. In G.L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 151–170). Hohengehren: Schneider.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning theory, research and practice* (2. Aufl.). Boston [u.a.]: Allyn and Bacon.
- Sonntag, M. (2012). Jahrgangsübergreifender und inklusiver Unterricht in der Praxis. Zeitschrift für Inklusion. Abgerufen am 1.4.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/67>.
- Speck, O. (2016). Das Provokative Essay: Was ist ein inklusives Schulsystem? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 185–195.
- Spreckels, J. (2009). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2013). „Das können wir hier nicht leisten“. *Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion*. Abgerufen am 1.4.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>.
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie* (2., erweiterte Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Stukenbrock, A. (2009). Erzählen – Zeigen – Demonstrieren. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 160–176). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2/2012. Abgerufen am 1.4.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65>.
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 131–146.
- Sturm, T. (2015a). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht* (S. 223–234). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Sturm, T. (2015b). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, 51(26), 25–32.
- Sturm, T. (2016a). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarbeitete Aufl.). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sturm, T. (2016b). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*. Abgerufen am 4.10.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321/273>.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft 75–89.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion -Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 6–14). München: Oldenbourg.
- Tervooren, A. (2000). Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 69(3), 316–319.
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen. Forschungsstand und Perspektiven. In H. Buchen (Hrsg.), *Heterogenität und Schulentwicklung*. Stuttgart u.a.: Raabe.
- Trumpa, S. & Franz, E.-K. (2014). Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 12–23). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- UN (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Abgerufen am 1.2.2015 von <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>.
- UN (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abgerufen am 1.2.2014 von <https://www.behindertenrechtskonvention.info/fakultativprotokoll-zum-uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3117/>.
- UNESCO. (1994). Die Salamanca Erklärung der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Abgerufen am 1.2.2014 von <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklarung.pdf>.
- Urban, M. (2009). *Form, System und Psyche. Zur Funktion von psychischem System und struktureller Kopplung in der Systemtheorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke* (2., erw. und vollst. überarb. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Voß, S., Marten, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., Diehl, K. & Hartke, B. (2016). Evaluationsergebnisse des Projektes „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5(67), 133–149.
- Vygotskij, L.S. (1988). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, M. & Kruse, L. (2009). Gegenseitiges Helfen in jahrgangübergreifenden Klassen. In C. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 271–275). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, K.R. & Ehlich, K. (1989). *Erzähl-Erwerb*. Bern: Lang.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 49–66.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*. Abgerufen am 1.4.2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32>.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2015). Soziale Prozesse der Differenzherstellung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse einer videobasierten Vergleichsstudie. In I. Hedderich, R. Zahnd & E.O. Graf (Hrsg.), *Teilhabe und Vielfalt. Herausforderungen einer Weltgesellschaft* (S. 208–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldschmidt, A. (2010). Das Mädchen Ashley oder Intersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht. In J. Jacob, S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.), *Gendering disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 35–60). Bielefeld: transcript.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2007). *Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 19–44). Paderborn: Schöningh.
- Wansing, G. (2009). Ist Inklusion eine geeignete Zielperspektive für die Heil- und Sonderpädagogik? Diskussionsimpulse aus der Systemtheorie. In A. Bürlü, U. Strasser, & A.-D. Stein (Hrsg.), *Integration und Inklusion aus internationaler Sicht* (S. 65–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Webb, N. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 21–40.
- Webb, N. (2013). Information processing approaches to collaborative learning. In C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. Chan & A. O'Donnell (Hrsg.), *The international handbook of collaborative learning* (S. 19–40). New York [u.a.]: Routledge.
- Webb, N.M., Nemer, K.M., Chizhik, A.W. & Sugrue, B. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: Group composition and performance. *American Educational Research Journal*, 35(4), 607–657.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565–582.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53–96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Mit zahlreichen Übungsaufgaben*. 3., überarb. Aufl. München u.a.: Reinhardt.
- Wittmann, G. (2009). Erklärsituationen als Schlüssel zu individuellen Konzepten mathematischer Begriffe und Verfahren. Ein Überblick zu mathematikdidaktischen Forschungsansätzen. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 94–119). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Juventa.
- Wocken, H. (2005). Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht. Innsbruck: bidok Digitale Volltextbibliothek.
- Wocken, H. (2013). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine* (5. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Wygotskij, L.S. (1974). *Denken und Sprechen* (5. korr. Aufl.). Reutlingen: S. Fischer.
- Wygotskij, L.S. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften, Band 2*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics – Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and raced-nationed-religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511–528.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb* (S. 29–121). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Abbildungen

Verzeichnis der Fotogramme

Fotogramm 1:	Nikolaus (0:00)	69
Fotogramm 2:	Nikolaus (0:13)	69
Fotogramm 3:	Nikolaus (0:24)	70
Fotogramm 4:	Nikolaus (0:28)	70
Fotogramm 5:	Perspektivität – Aufsicht	72
Fotogramm 6:	Perspektive – Untersicht	72
Fotogramm 5:	Nikolaus (0:02), v.l. Tanja, Anush	73
Fotogramm 6:	Szenische Choreographie (0:02)	73
Fotogramm 7:	Buntstifte (0:30)	82
Fotogramm 8:	Szenische Choreografie – Buntstifte (0:30)	82
Fotogramm 9:	Buntstifte (0:15)	83
Fotogramm 10:	Buntstifte (0:30)	83
Fotogramm 11:	Frosch (23:57)	85
Fotogramm 12:	Frosch (23:58)	85
Fotogramm 13:	Anlauttabelle (24:02)	87
Fotogramm 14:	Anlauttabelle (24:18)	87
Fotogramm 15:	Schere (24:50)	89
Fotogramm 16:	Schere (25:05)	89
Fotogramm 17:	Mach bei mir (25:15)	90
Fotogramm 18:	Mach bei mir (25:28)	90
Fotogramm 19:	Kapier ich nich (4:37)	92
Fotogramm 20:	Weißt du's? (4:51)	94
Fotogramm 21:	Weißt du's? (4:54)	94
Fotogramm 22:	2x10 (4:55)	95
Fotogramm 23:	Szenische Choreografie–2x10(4:55)	95
Fotogramm 24:	2x10 (4:58)	96
Fotogramm 25:	2x10 (4:59)	96
Fotogramm 26:	2x10 (5:01)	96
Fotogramm 27:	2x10 (5:08)	97
Fotogramm 28:	Antwortsatz (5:07)	98
Fotogramm 29:	Szenische Choreografie – Antwortsatz (5:07)	98
Fotogramm 30:	Antwortsatz (5:27)	99
Fotogramm 31:	Antwortsatz (5:51)	99
Fotogramm 32:	Brauchst du Hilfe? (0:13)	102
Fotogramm 33:	Szenische Choreografie (0:13)	102
Fotogramm 34:	Brauchst du Hilfe? (0:10)	103
Fotogramm 35:	Brauchst du Hilfe? (0:18)	103
Fotogramm 36:	Ein bisschen Hilfe (0:22)	105
Fotogramm 37:	Ein bisschen Hilfe (0:24)	105
Fotogramm 38:	Hol 'ne Schere! (0:41)	106
Fotogramm 39:	Hol 'ne Schere! (0:45)	106
Fotogramm 40:	Hol dir Papier (1:27)	107
Fotogramm 41:	Hol dir Papier (2:00)	107
Fotogramm 42:	Was holst du? (3:20)	108
Fotogramm 43:	Was holst du? (3:22)	108
Fotogramm 44:	Was holst du? (3:25)	109
Fotogramm 45:	Was holst du? (3:28)	109

Fotogramm 46:	Nimm diesen Stift (0:00)	111
Fotogramm 47:	Nimm diesen Stift (0:05)	111
Fotogramm 48:	Nimm diesen Stift (0:07)	111
Fotogramm 49:	Nimm diesen Stift (0:08)	111
Fotogramm 50:	Insel (0:09)	113
Fotogramm 51:	Insel (0:14)	113
Fotogramm 52:	Igel (0:20)	114
Fotogramm 53:	Igel (0:25)	114
Fotogramm 54:	Ich kenn Ice-Age 2 (0:04)	117
Fotogramm 55:	Ich kenn Ice-Age 2 (0:23)	117
Fotogramm 56:	Diego (0:29)	118
Fotogramm 57:	Diego (0:37)	118
Fotogramm 58:	Auf Englisch (0:39)	119
Fotogramm 59:	Auf Englisch (0:57)	119
Fotogramm 60:	Wir reden kein türkisch (1:01)	120
Fotogramm 61:	Wir reden kein türkisch (1:11)	120
Fotogramm 62:	Eine andere Sprache (1:16)	121
Fotogramm 63:	Eine andere Sprache (1:35)	121
Fotogramm 64:	Schneckenheft (1:42)	122
Fotogramm 65:	Schneckenheft“ (1:58)	122
Fotogramm 66:	Was kommt hier? (0:10)	123
Fotogramm 67:	was kommt hier? (0:00)	124
Fotogramm 69:	Was kommt hier? (0:01)	125
Fotogramm 70:	Was kommt hier? (0:08)	125
Fotogramm 71:	Drei (0:16)	128
Fotogramm 72:	Drei (0:32)	128
Fotogramm 73:	Junge (0:35)	131
Fotogramm 74:	Junge (0:45)	131
Fotogramm 75:	Junge (0:52)	131
Fotogramm 76:	Junge (0:54)	131
Fotogramm 77:	Junge (0:55)	131
Fotogramm 78:	Junge (0:58)	131
Fotogramm 79:	Fischkopf (1:11)	134
Fotogramm 80:	Fischkopf (1:20)	134
Fotogramm 81:	Fischkopf (1:37)	134
Fotogramm 82:	Fischkopf (1:38)	134
Fotogramm 83:	Was kommt hier? (1:47)	135
Fotogramm 84:	Was kommt hier? (2:03)	135

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Transkriptausschnitt „Sequenz Nikolaus“ (Interaktion zwischen Anush und Tanja, 0:00–0:30)	69
Tab. 2:	Formulierende Interpretation „Sequenz Nikolaus“ (Ausschnitt)	75
Tab. 3:	Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen: Ko-Konstruktion, Instruktion, Konkurrenz	137

Anhang

Internationales Phonetisches Alphabet

Phonetisches Zeichen	Beispielhafte Umschreibung
[a]	hatten
[ɑ]	pod (englisch)
[d]	das
[ð]	thy (englisch)
[e]	beten
[ɛ]	Betten
[ɜ:]	Bäten
[f]	fasse
[g]	Gasse
[h]	hasse
[i]	bieten
[ɪ]	bitten
[j]	Ja
[k]	Kasse
[l]	lasse
[m]	Masse
[ɲ]	agneau (französisch)
[o]	boten
[ɔ]	Boxen
[ʁ]	Rad
[s]	reiße
[ʃ]	Tasche
[t]	Tasse
[θ]	thigh (englisch)
[χ]	Dach
[ʒ]	Garage

Transkriptionszeichenliste (TiQ, vgl. Przyborski 2004)

l	Beginn einer überlappenden Textpassage
(.)	bis zu einer Sekunde Sprechpause
(2)	Anzahl der Sekunden für Sprechpause
@(.)@	Kurzes Lachen
@(5)@	Anzahl der Sekunden des andauernden Lachens
<u>unterstrichen</u>	Betonung
Fett	laut ausgesprochen
„leise“	leises Sprechen
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
so:::	Dehnung des Wortes: die Anzahl der Doppelpunkte entspricht Länge der Dehnung
()	unverständliche Äußerung
(mit Text)	unsichere Transkription
((Beschreibung))	Kommentare und nonverbale Beschreibung der Akteure
we=il	Wortverschleifung

Wie lassen sich die programmatischen Erwartungen an die Lernförderlichkeit in Schülerinteraktionen im Kontext der Jahrgangsmischung und der Inklusionsforderung empirisch basiert einschätzen?

Mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation werden aufgabenbezogene Schülerinteraktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule als Typen der Ko-Konstruktion, Instruktion und Konkurrenz in Dimensionen von Differenzkonstruktionen, Positionierungen und Teilhabe rekonstruiert. Teilhabe wird in einem performativen Verständnis in den Interaktionen verortet und in einer wissenssoziologischen Logik unterschieden von einer formalen Ebene, auf der sich Inklusion und Exklusion vor allem als Frage der „richtigen“ Schulform darstellt. In dieser rekonstruktiven Fokussierung wird ein forschungsmethodisches Vorgehen entwickelt, das sowohl Lernprozesse als auch Dimensionen von Inklusionen und Exklusionen empirisch in den Blick nimmt.

Mit einem Vorwort von Tanja Sturm.



Die Autorin

Dr. Anja Hackbarth, Jahrgang 1975, hat zehn Jahre als Förderschullehrerin (u.a. in Frankfurt am Main und Caracas) gearbeitet, 2016 als pädagogische Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe Universität

Frankfurt promoviert und ist seit 2017 Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulforschung/Inklusion an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

978-3-7815-2187-2



9 783781 521551