

Wagener, Benjamin

Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 86-107



Quellenangabe/ Reference:

Wagener, Benjamin: Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 86-107 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-256425 - DOI: 10.25656/01:25642

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-256425>

<https://doi.org/10.25656/01:25642>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Benjamin Wagener

Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskurs- ethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus

Abstract

Der Beitrag präsentiert und diskutiert Befunde eines Forschungsprojekts zu leistungsbezogenen Differenzkonstruktionen im Fachunterricht inklusiver und gymnasialer Schulformen. Der empirische Zugang zum Interaktionssystem des Unterrichts erfolgte mithilfe von Videographien, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Es werden fünf rekonstruierte Typen von Unterrichtsmilieus dargestellt, die sich hinsichtlich der Differenzierung und Hierarchisierung nach Leistung in Relation zur Konstruktion der persönlichen bzw. sozialen Identität der Schüler:innen unterscheiden. Anhand von Fotogramm- und Sequenzanalysen des gymnasialen Deutsch- und Mathematikunterrichts werden zwei kontrastierende Typen, die sich primär durch Macht bzw. Sachbezug auszeichnen, eingehender betrachtet. Anschließend wird die Frage nach der Professionalität der je spezifischen (Fach-)Unterrichtspraxis aus analytischer und aus normativer bzw. diskursethischer Perspektive diskutiert. Dabei werden Bezüge zum Diskurs um Ungleichheit und Inklusion hergestellt.

Schlagworte

Professionalität, Fachunterricht, Differenz, Videographie, Dokumentarische Methode

Der Zusammenhang von Differenzen hinsichtlich der Schulleistung und sozialer bzw. gesellschaftlicher Ungleichheit ist bekanntermaßen Gegenstand der Empirischen Bildungsforschung (z. B. Baumert u. a. 2006) und auch der qualitativen Schulforschung (z. B. Kramer & Helsper 2010). Hingegen stellt die Analyse des Verhältnisses von Leistungsdifferenzen und der sozialen Herkunft bzw. der „unterschiedlichen sozialen Milieus“ (Rabenstein u. a. 2013, 672) in der unmittelbaren

Interaktion von Lehrkräften und Schüler:innen, d. h. „im Vollzug von Unterricht“ (ebd.), nach wie vor ein Desiderat dar. Eine auf die Unterrichtspraxis gerichtete „praxeologische“ (Reckwitz 2008, 188) Perspektive fokussiert auf die performative Re-/Produktion sozialer bzw. gesellschaftlicher Differenzen in ihrer potentiellen Überlagerung (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015) und fragt zudem nach der Relevanz „gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Kategorisierungen“ (Fritzsche & Tervooren 2012, 25) bei deren Entstehung. Die Bedeutung von Macht für die Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen wird aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zwar häufig geltend gemacht (vgl. u. a. Budde 2012, 534; Ricken 2012, 348; Kleiner & Rose 2014; Dirim & Mecheril 2018, 199f.; Fritzsche 2018, 66ff.). Die Frage, wie sie sich in der Interaktion zwischen pädagogischen Professionellen und ihrer Klientel empirisch rekonstruieren lässt, ist jedoch methodologisch-methodisch weitgehend ungeklärt.¹

Von dieser analytischen Perspektive auf die Unterrichtspraxis lassen sich wiederum die an das professionelle Handeln der Lehrer:innen gerichteten normativen Anforderungen im Hinblick auf Differenz und Ungleichheit unterscheiden. Bei dem pädagogischen „Diktum der Gleichbehandlung“ (Helsper 2018, 130) geht es im Kern um die normative Erwartung, Unterschiede zwischen Schüler:innen hinsichtlich der sachbezogenen Lern- und Bildungsprozesse nicht auszublenken und gleichzeitig (habitualisierte) Diskriminierungen bzw. Stigmatisierungen zu vermeiden. Dieses Spannungsverhältnis erscheine angesichts einer vermeintlichen „Steigerung von Heterogenität im Zuge einer Zweigliedrigkeit von Schule und von Inklusion“ (ebd., 134) besonders brisant (vgl. auch Werning 2014). Zugleich liegt das Problem der Verwendung des Heterogenitätsbegriffs darin, dass er zum einen – analog zu Macht – theoretisch und empirisch unzureichend geklärt ist (vgl. Budde 2012, 526). Andererseits wird er häufig mit einzelnen, durch die Forschenden a priori ausgewählten, askriptiven Differenzkategorien wie Gender, Ethnie und Behinderung verknüpft, wodurch das Relevanzsystem der Beforschten weitgehend unberücksichtigt bleibt.² Demgegenüber erscheint eine Verschiebung der AnalyseEinstellung zu einer „systemischen“ (Sturm & Wagner-Willi 2018, 7) notwendig, da die stigmatisierenden und exkludierenden – weil auf die Person bezogenen (vgl. Goffman 1967) – Differenzkonstruktionen nur aufgebrochen werden können, wenn sich ihre Genese in der Dynamik des „Interaktionssystems“ (Luhmann 2002) ‚mikroskopisch‘ rekonstruieren lässt.

Der Zugang zum Interaktionssystem und zu dessen performativer Struktur ist zugleich grundlegend für die allgemeine Frage nach der Professionalität bzw.

1 Die Bedeutung von Macht im Zusammenhang mit Differenzkonstruktionen wird v. a. mit Bezug auf die Anerkennungstheorie Butlers geltend gemacht. Zugleich wird auf den methodologisch unklaren Handlungs- bzw. Praxisbegriff dieses Ansatzes hingewiesen (vgl. Reh & Rabenstein 2012, 232).

2 Eine vergleichbare Kritik richtet sich auch an den intersektionalen Ansatz (vgl. Hirschauer 2014, 176).

Professionalisierung³ der Unterrichtspraxis (vgl. Bohnsack 2020 sowie den Überblicksbeitrag von Bonnet & Hericks in diesem Band). Erst auf dieser empirisch-rekonstruktiven Basis lassen sich normative bzw. diskursethisch zu begründende Bewertungen des Unterrichts anschließen (vgl. ebd.), was jedoch mit besonderen methodischen Herausforderungen verbunden ist. Zum einen betrifft dies die Berücksichtigung nicht nur der Sprache, sondern auch der Körperlichkeit und der Materialität des Unterrichts. Zum anderen geht es darum, die „Standortgebundenheit“ (Mannheim 1952, 243) der Forschenden methodisch zu kontrollieren, um dem Problem der Reifizierung von Differenzkategorien systematisch zu begegnen. Dies setzt wiederum die Integration möglichst kontrastierender Vergleichshorizonte in die empirische Analyse voraus (vgl. Bohnsack 2010).

Diesen Herausforderungen stellen sich die eigenen Analysen zu leistungsbezogenen Differenzkonstruktionen im Fachunterricht unterschiedlicher Schulformen (vgl. Wagener 2020). Der vorliegende Beitrag diskutiert Befunde des Dissertationsprojekts, das in der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Studie *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen* (Wagner-Willi u. a. 2018) verortet ist. Zunächst werden der metatheoretische Referenzrahmen (1) sowie der methodologisch-methodische Zugang erläutert (2). Anschließend erfolgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse in zwei Teilschritten: Zuerst werden die, an das Webersche Konzept der Idealtypen anschließenden rekonstruierten Typen von Interaktionssystemen zusammenfassend präsentiert (3), worauf exemplarische Analysen aus dem gymnasialen Deutsch- und Mathematikunterricht folgen (4). Auf dieser Grundlage lassen sich allgemeinere Aussagen zu den konstituierenden und den normativen bzw. diskursethischen Bedingungen der professionalisierten Unterrichtspraxis treffen. Letztere umfassen u. a. Macht als einen spezifischen Interaktionsmodus (5).

1 Schule und Unterricht als Institution, Organisation und Interaktionssystem

Schule und Unterricht können zum einen als *Institution* im Sinne von Schütz (1971) sowie Berger & Luckmann (1969) definiert werden, worunter die mit der Rolle der Lehrkraft bzw. der Schülerrolle verbundenen generalisierten Verhaltenserwartungen, z. B. das Sich-Melden im Unterricht, verstanden werden. Diese gesellschaftlichen Rollenerwartungen lassen sich wiederum in einen Zusammenhang mit der Kategorie der „virtualen sozialen Identität“ von Goffman (1967, 9ff.) stellen. So wäre bspw. die soziale Identität der sog. Regelschüler:innen mit

3 Aus praxeologischer Perspektive betont der Professionalisierungsbegriff die Prozesshaftigkeit professioneller Praxis (vgl. Hericks 2006; Bohnsack 2020).

der Vorstellung von genereller Lern- und Leistungsfähigkeit verbunden, im Unterschied etwa zu der Vorstellung von den sog. lernbehinderten Kindern. Darüber hinaus sehen sich die Akteur:innen des Unterrichts mit gesellschaftlichen Identitäten jenseits der sozialen Identität des:der Schülers:in bzw. der Lehrkraft konfrontiert, z. B. mit Gender- oder ethnischen Identitäten, die gewissermaßen von außen in die Schule ‚hineinragen‘. Das ‚Hineinragen‘ versinnbildlicht, dass es sich bei der Schule nicht nur um eine Institution, sondern auch um eine je konkrete *Organisation* handelt, deren Mitglieder (v. a. die Lehrkräfte und Schüler:innen) sich sowohl mit den organisationsinternen wie -externen Rollen- und Identitätserwartungen auseinanderzusetzen haben. Hinzu treten die formalisierten Normen bzw. Regeln und Programme der jeweiligen Organisation, etwa eine inklusive Programmatik, die mit der Attribuierung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (KMK 2014) einhergeht.

In der Wissenssoziologie Mannheims lassen sich die Regeln und Normen, die Rollen- und Identitätserwartungen dem Bereich des „kommunikativen“ (Mannheim 1980, 289ff.) Wissens zuordnen, das Bohnsack (2017, 63) auch als „propositionale Logik“ bezeichnet hat. Dieses Wissen bzw. diese Logik ist im Wesentlichen in den Theorien des Common Sense verankert und hat einen weitgehend expliziten Charakter, worin es sich fundamental vom „konjunktiven Wissen“ (Mannheim 1980, 211ff.) bzw. der „performativen Logik“ (Bohnsack 2017, 63) unterscheidet. Letzteres wird als „atheoretisches“, die Handlungspraxis implizit orientierendes Wissen in der gemeinsamen Erfahrung, im „konjunktiven Erfahrungsraum“, erworben (Mannheim 1980, 211ff.). Die Orientierungen der Organisationsmitglieder, der Lehrkräfte und Schüler:innen, sind wiederum durch gesellschaftliche Erfahrungsräume bzw. Milieus strukturiert, die ebenfalls von außen in die Organisation ‚hineinragen‘ und u. a. bildungs-, gender- oder migrationspezifischer Art sind. Dabei stehen beide Wissens Ebenen bzw. Logiken in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis (vgl. Bohnsack 2017 sowie den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band).

Wenn sich im Fall von Unterricht in dieser komplexen Relation von propositionaler und performativer Logik eine kollektiv geteilte und perpetuierte bzw. habitualisierte Handlungspraxis unter den Akteur:innen herausbildet, konstituiert sich ein neuer bzw. „reflexiver Erfahrungsraum“ (ebd., 118). Dieses mehrdimensionale „Organisationsmilieu“ (Nohl 2007; Bohnsack 2017, 128) lässt sich unter Berücksichtigung „fachkultureller“ Aspekte auch als „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi & Sturm 2012) bezeichnen. Voraussetzung für die Herausbildung eines derartigen *Interaktionssystems* (vgl. Luhmann 2002) mit seinem kollektiven (System-)Gedächtnis ist die „implizite Reflexion“ des o.g. Spannungsverhältnisses sowie dessen Bewältigung in der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2017, 135). Letztere stellt eine für Organisationen wie die Schule konstitutive „Fremdrahmung“ der Handlungspraxis v. a. der Klientel, d. h. der Schüler:innen

dar. Im Unterricht zählen dazu insbesondere die Leistungsbewertung (vgl. auch Rabenstein u. a. 2013) sowie Disziplinierungen und die (fachlichen) Sachbezüge (vgl. Luhmann 2002, 60ff. und 164).

Wird Handeln der Schüler:innen entlang des Leistungscode „besser/schlechter“ (ebd., 73) gerahmt, so handelt es sich um eine „Erst-Codierung“ (Bohnsack 2017a, 136). Tritt eine weitere Codierung im Bereich der Identitätskonstruktion hinzu, sind wesentliche Komponenten einer *machtstrukturierten* Interaktion gegeben (vgl. ebd.). Eine solche „Zweit-Codierung“ liegt dann vor, wenn die Erst-Codierung auf die Gesamtperson übertragen wird, etwa durch „Moralisierungen, Pathologisierungen und Zuschreibungen totaler (In-)Kompetenz“ (ebd.). Es handelt sich hierbei um Prozesse der „Überattribution“ (Luhmann 1987, 319), die zur Konstruktion einer „totalen Identität“ („total identities“; Garfinkel 1967, 206) führen. Damit geht die gesteigerte Sichtbarkeit der Machtunterworfenen bei gleichzeitiger Unsichtbarkeit sowohl der Konstruktionsprozesse als auch der persönlichen Identität der Machthabenden einher. Letztere wird v. a. durch die Einschränkung von Metakommunikation bzw. von „Rollendistanz“ (Goffman 1973) erreicht (vgl. Bohnsack 2017, 249f.). Macht kann somit als ein spezifischer Interaktionsmodus definiert und rekonstruiert werden, der für *people processing organizations*, also für jene Organisationen, die über die Identität ihrer Klientel entscheiden, wie dies auch für die Schule gilt, konstitutiv ist (vgl. ebd., 132ff.). In diesem Sinne ist Macht „produktiv“ (Foucault 1977, 250).

2 Der methodologisch-methodische Zugang zum Interaktionssystem Unterricht

Der Zugang zum Interaktionssystem bzw. Unterrichtsmilieu setzt den empirischen Zugang zur beobachtbaren Praxis, ihrem *Modus Operandi* bzw. ihrer „*performativen Performanz*“ (Bohnsack 2017, 92; Herv. im Orig.) voraus. Die Annäherung an die Unterrichtsinteraktion in situ erfolgte im Dissertationsprojekt über *Videographien* des Unterrichts, die im Rahmen des o.g. SNF-Projekts erhoben wurden. Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der in der Praxeologischen Wissenssoziologie fundierten Dokumentarischen Methode. Dabei wurden sowohl die simultane Dimension der Videographien (*Fotogrammanalysen*) als auch ihre sequentielle Dimension (*Sequenzanalysen*) berücksichtigt (vgl. Bohnsack u. a. 2015; Wagener & Wagner-Willi 2017).

Im Zuge der *komparativen Analyse* wurden zwei Vergleichsdimensionen einbezogen: *Fachunterricht* und *Schulform*. Dahinter stand die Frage, wie die jeweiligen Organisationen und Fächer die Differenzkonstruktionen ‚mitprägen‘. In der Dimension des Fachunterrichts betrifft dies den Mathematik-, den Deutsch- und den Kunstunterricht. Der Einbezug des Kunstunterrichts stellt eine dissertati-

onsspezifische Erweiterung des SNF-Projekts dar. In der Dimension der Schulform wurden zwei Schulklassen mit einer integrativen Programmatik⁴ sowie zwei gymnasiale Schulklassen ohne eine derartige Programmatik einbezogen (jeweils 8. Jahrgang). Alle vier Schulen befinden sich in einer Stadt der deutschsprachigen Schweiz.

Das auf minimale und maximale Kontrastierung zielende Sampling war in Bezug auf die Konstruktion von Leistungsunterschieden zunächst durch den Common Sense bzw. gegenstandstheoretisch angeleitet.⁵ Davon ist die zirkelhafte Rekonstruktion des Erfahrungsraums bzw. des „Orientierungsrahmens“ auf dem Wege der Abduktion in der komparativen Analyse zu unterscheiden: Durch den internen wie externen Fallvergleich wurde einerseits das den Fällen gemeinsame „Orientierungsproblem“ – die „Basistypik“ (Bohnsack 2018, 26) – abstrahiert; andererseits wurde diese Basistypik im Zuge der Ausdifferenzierung der Typen weiter spezifiziert, indem unterschiedliche Modi der Bearbeitung und Bewältigung des gemeinsamen Orientierungsproblems in verschiedenen Interaktionssystemen bzw. Unterrichtsmilieus herausgearbeitet wurden. Es handelt sich hierbei um die sinngenetische Typenbildung (vgl. ebd.), die im Folgenden zusammenfassend dargestellt wird.

3 Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen – sinngenetische Typenbildung

Allen Fällen ist die Basistypik einer Differenzierung und Hierarchisierung nach Leistung in ihrer Relation zur Konstruktion der persönlichen bzw. der sozialen Identität gemeinsam. Es wurden fünf sinngenetische Typen rekonstruiert, die sich insbesondere hinsichtlich des handlungspraktischen Umgangs mit diesem Orientierungsproblem unterscheiden:

Typ I: *Primäre Rahmung durch Moralisierung*

Typ II: *Primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität*

Typ III: *Primäre Rahmung durch Pathologisierung und Konstruktion ‚behinderter‘ Identität*

Typ IV: *Primäre Rahmung durch Sachbezug und Individualisierung*

Typ V: *Primäre Rahmung durch Moralisierung mit präkarem Sachbezug*

Typ I *Primäre Rahmung durch Moralisierung* zeichnet sich dadurch aus, dass im Zuge der für die Schule grundlegenden konstituierenden Rahmung einer Hierarchisierung nach Leistung die Bewertung des Produkts der Schüler:innen, die Erst-

⁴ Der im Untersuchungsfeld verwendete Begriff der schulischen Integration kann als äquivalent zu demjenigen der schulischen Inklusion betrachtet werden.

⁵ So wurden bspw. zunächst größere Kontraste zwischen dem Mathematik- und dem Kunstunterricht angenommen als zwischen dem Deutsch- und dem Kunstunterricht.

Codierung, im Zuge der Zweit-Codierung auf die Bewertung der Gesamtperson der Schüler:innen, also ihre persönliche Identität, übertragen wird. Dies erfolgt im Sinne einer totalen Identifikation, welche mit Moralisierungen, Disziplinierungen und Konsequenzen für die Handlungsautonomie der Schüler:innen einhergeht. Es zeigen sich somit Komponenten einer im praxeologischen Sinne machtsstrukturierten Interaktion, die mit einer Sichtbarmachung bzw. Visibilisierung der Hierarchie, insbesondere der in der Hierarchie unten angesiedelten Schüler:innen verbunden ist. Der dadurch bedingten Konstruktion der persönlichen Identität der ‚Leistungsstarken‘ bzw. ‚Leistungsschwachen‘ steht eine Verschleierung bzw. Invisibilisierung der machtsstrukturierten Konstruktionsprozesse durch das Unterrichtsmilieu gegenüber, die sich insbesondere in der Unterdrückung von Metakommunikation bzw. Rollendistanz dokumentiert.

Bei Typ II *Primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität* tritt zur Zweit-Codierung im Bereich der *persönlichen* Identität, wie sie für Typ I charakteristisch ist, eine Zweit-Codierung im Bereich der *sozialen* bzw. *gesellschaftlichen* Identität hinzu, welche Konstruktionen der ethnischen Identität von Schüler:innen betrifft, die nicht dem dominanten (sprach-)kulturellen Milieu der Klasse bzw. der Lehrperson entstammen. Beide stigmatisierenden Identitätskonstruktionen steigern einander wechselseitig.

Für Typ III *Primäre Rahmung durch Pathologisierung und Konstruktion ‚behinderter‘ Identität* ist eine Zweit-Codierung charakteristisch, welche sich im Unterschied zur Moralisierung (wie in Typ I u. II) durch eine „Pathologisierung“ (Bohnsack 1983, 75) – im soziologischen, nicht im medizinischen Sinne – auszeichnet. Das bedeutet, dass den Schüler:innen die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln abgesprochen wird, wozu insbesondere auch eine Suspendierung der Leistungsordnung mit einer weitgehenden Entmündigung der Schüler:innen hinsichtlich der Beteiligung an der Unterrichtsorganisation zählt sowie die Aberkennung einer eigenverantwortlichen bildungsbiografischen Planung. Dies betrifft ausschließlich Schüler:innen, denen im Rahmen der integrativen Programmatik ein „besonderer Bildungsbedarf“ (SKBF 2014) attestiert wird, wodurch die Schulformspezifika der Typologie sichtbar wird. Eine derartige Konstruktion von „Behinderung“ (Sturm 2016, 108) führt zu einer Suspendierung von Komponenten der Rolle bzw. der sozialen Identität der Schüler:innen.

Teilweise kontrastierend dazu zeichnet sich Typ IV *Primäre Rahmung durch Sachbezug und Individualisierung* dadurch aus, dass sich die Lehrkräfte einer Zweit-Codierung, also einer Sichtbarmachung individueller Leistungsunterschiede bzw. einer Übertragung der Leistungsbewertung auf die Gesamtperson weitgehend enthalten. Insgesamt vollzieht sich diese Suspendierung von De-/Gradierungsprozessen derart, dass die Prozesse der Aneignung und Leistungsbewertung und deren je individuelle Differenzen nicht zu einer Angelegenheit der Klassenöffentlichkeit gemacht werden. Damit ist allerdings verbunden, dass der Tendenz

nach eine nicht-sachbezogene Kommunikation seitens der Schüler:innen von den Fachlehrpersonen unterbunden und den Schüler:innen kollektiv die Kompetenz bzw. Legitimität zur Verhandlung über die Gestaltung des Unterrichts und zur Beteiligung an dieser abgesprochen wird.

Typ V *Primäre Rahmung durch Moralisierung mit prekärem Sachbezug*, dessen interaktive Struktur auch als „Willkür“ (Bohnsack 2017, 272, vgl. den Überblicksbeitrag von Bonnet & Hericks in diesem Band) – in Differenz zu einer machtstrukturierten Interaktion – bezeichnet werden kann, unterscheidet sich von allen bisherigen Typen dadurch, dass eine Erst-Codierung und damit ein Sachbezug und eine konstituierende Rahmung fehlen, so dass – in Umkehrung der üblichen Struktur der Leistungsbewertung – nicht vom Sachbezug auf die (Gesamt-) Person, sondern von deren moralischer Beurteilung auf die Sachhaltigkeit bzw. Nicht-Sachhaltigkeit ihrer Äußerungen geschlossen wird.

4 Machtstrukturierter und sachbezogener Interaktionsmodus – Deutsch- und Mathematikunterricht im Vergleich

Im Folgenden werden zwei Typen von Interaktionssystemen bzw. Unterrichtsmilieus eingehender betrachtet, die sich hinsichtlich ihrer primären Interaktionsmodi deutlich unterscheiden: Typ II *Primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität* und Typ IV *Primäre Rahmung durch Sachbezug und Individualisierung*. Typ IV repräsentiert alle einbezogenen Fälle des Mathematikunterrichts, wodurch eine der Tendenz nach schulformübergreifende Fachspezifik der Typologie – neben einer Schulformspezifika (siehe Abschnitt 3) – sichtbar wird. Es zeigt sich jedoch insbesondere an einem Fall des Kunstunterrichts, der ebenfalls Typ IV zuzurechnen ist, dass die Fachspezifik nicht deterministisch ist. Das Fachspezifische deutet sich aber auch durch den direkten Vergleich des Mathematik- und des Deutschunterrichts (Typ II) derselben Schulklasse eines Gymnasiums an.

In der folgenden Sequenz erhalten die Schüler:innen von der Deutschlehrerin Frau Lange den Auftrag, eigene Gedichte zu erstellen, wobei sie frei in der Wahl des Sujets, der Form und der Sprache sind. Anschließend sollen die fertigen Gedichte an einer über dem Pult gespannten Schnur aufgehängt werden. Im Zuge der Bearbeitung der Aufgabenstellung wird das schriftliche Gedicht der Schülerin Giulia⁶ von der Lehrerin als korrekturbedürftig beurteilt, und Giulia wird aufgefordert, der Lehrerin an das Pult zu folgen. Nach einer längeren Phase des Versuchs der gegenseitigen Verständigung über Giulias Gedicht tritt eine weitere Schülerin, Alexa, mit ihrem Gedicht an das Pult heran. Bevor sich Frau Lange Alexa zuwendet, fordert sie Giulia auf, „den Satz“, über den beide zuvor gesprochen haben, zu „formulieren“. Anschließend würde ihn die Lehrerin „ein bisschen

6 Sämtliche Namen wurden pseudonymisiert.

in Deutsch [...] korrigieren“. Das folgende Fotogramm (Abb. 1) bildet den Moment ab, in dem Giulia sich von ihrem Stuhl erhebt und woraufhin Frau Lange von ihr fordert, am Pult zu bleiben („aber du bleib hier bleib hier“). Dieser Bruch im Interaktionsverlauf, der mit einer körperlichen Berührung von Giulias Arm durch die Lehrerin einhergeht, lässt sich auch als einen fokussierten Moment, einen „Fokussierungsakt“ (Nentwig-Gesemann 2006, 28), bezeichnen, da sich hier der Orientierungsrahmen in fokussierter Weise dokumentiert.



Abb. 1: Fotogramm KFR 04:34, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen* (00:07-04:35).



Abb. 2: Ergänzendes Fotogramm KS 04:34, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen* (00:07-04:35).

Giulia wird hier in einer frontalen Positionierung zu den anderen Schüler:innen an das Pult gebunden und dadurch räumlich exponiert. Frau Lange ist körperlich etwas zurückgelehnt, wodurch sie eine gewisse Distanz zu Giulia herstellt. Gleichzeitig stellt sie Körperkontakt mit Giulia her, indem sie mit ihrer rechten Hand Giulias Arm berührt. Die Geste erfolgt zum einen relativ dezent durch das Berühren des Arms nur mit den Fingerspitzen (sie umfasst Giulias Arm nicht), zum anderen raumergreifend – durch die gespreizten Finger – sowie nach unten weisend. Die Geste lässt sich als ein vorsichtiges Unterdrücken einer potenziellen (Arm-)Bewegung von Giulia und zugleich als ‚platzanweisend‘ interpretieren. Darin und in dem gleichzeitigen Zurücknehmen des Oberkörpers dokumentiert sich aus der Perspektive des Kunsthistorikers und Bildinterpreten Max Imdahl eine Übergegensätzlichkeit (vgl. Imdahl 1996, 107), die sich hier als Übergriffigkeit – im Wortsinne – einerseits und deren partielle Zurücknahme bzw. als der Versuch ihrer Verdeckung andererseits beschreiben lässt.⁷ Demgegenüber erhalten die anderen Schüler:innen insgesamt mehr Handlungsspielräume, z. B. durch die Duldung einer gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabe, was sich u. a. in den Gruppenkonstellationen in den ergänzenden Fotogrammen dokumentiert.



Abb. 3: Fotogramm KFR 06:18, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Vorzeigen von Gedichten und Aufhängen eines „sehr guten“ Gedichts* (04:35-06:28).

⁷ Nach Imdahl liegt das Spezifische des Ikonischen bzw. der „Simultanstruktur“ (Imdahl 1996, 23) als zentrale Komponente der Eigenlogik des Bildes, was bei Videogrammen dem Fotogramm entspricht, in einer „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen“ (Imdahl 1996, 107). Diese ist, wie Bohnsack deutlich macht, „sprachlich nur schwer fassbar, und ihre sprachliche, intersubjektiv verständliche Vermittlung gelingt nur im direkten Verweis auf das Bild“ (Bohnsack 2009, 36).



Abb. 4: Ergänzendes Fotogramm KS 06:18, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Vorzeigen von Gedichten und Aufhängen eines „sehr guten“ Gedichts* (04:35-06:28).

Die Einschränkung (bei Giulia) bzw. Erweiterung von Handlungsautonomie steht hier im Zusammenhang mit der Bewertung der Produkte (die verschriftlichten Gedichte der Schüler:innen) und ihrer klassenöffentlichen Hierarchisierung, die sich an der Zurschaustellung der als gut bewerteten Gedichte durch das sukzessive Aufhängen an die Schnur über dem Lehrerpult zeigt. Wie sich im folgenden Auszug der verbalen und korporierten Interaktion zwischen Frau Lange und Giulia in Bezug auf das Gedicht der Schülerin dokumentiert, kommt es im Zuge der Übertragung der Beurteilung des Produkts auf die Gesamtperson – der Konstruktion der persönlichen Identität – zu einer *Ethnisierung* der Schülerin und damit weitergehend zur Konstruktion der sozialen bzw. gesellschaftlichen Identität.

Fr. Lange: Aber wenn ich jetzt so reinkomme ist es auch schade.
 hebt Giulias Gedicht etwas an und fährt mit dem Stift beim Lesen darüber °glaubt
 ihr (.) dass ich dumm bin? glaubt ihr dass ich es- (1)
dass (.) ich (.)

Giulia: Merke es mir nicht,

Fr. Lange: Ja das ist auch nicht=das ist nicht gu:t.

Giulia: Mhmm

Fr. Lange: Dass ich es nicht merke, (1) dass ihr nur Geld wollt
 von mir? (2)

Giulia: Mmmm ja aber dann hat es keinen Sinn, und der-

Fr. Lange: lDoch. (.)
 und mir keine Liebe gebt?

- Giulia: Nein ist nicht so was meinte; ich=ich meinte (.) ähm
(.) dass ähm-
- Fr. Lange: Oder weißt du was? mach es auf Italienisch. legt das Gedicht ab, schaut Giulia an, führt beide Hände zur Brust und reibt dabei die Fingerspitzen aneinander weil das- (1) verstehst du? das ist dein- (.) deine Dichtung. es ist ä- das ist-
- Giulia: schaut in Richtung des Gedichts [(Nee) ich weiss aber ich wollte auf (.) also (.) °eben auf Deutsch;°

Videotranskript⁸ (Auszug), Videosequenz Giulias Gedicht (00:00-10:53), Untersequenz Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen (00:07-04:35).

Es dokumentiert sich eine sprachkulturell-milieuspezifische Rahmeninkongruenz, bei der die Deutschlehrerin primär an einer syntaktisch-lexikalischen Korrektheit, die Schülerin jedoch v.a. an einer semantischen Transformation ihres Gedichts in die deutsche (Standard-)Sprache orientiert ist. In Verbindung mit der Orientierung an der formalen Korrektheit fordert Frau Lange von Giulia, das Gedicht auf Italienisch zu verfassen. Auf die Semantik geht die Lehrerin wiederum nicht ein. Wenn Frau Lange dann einen kausalen Zusammenhang derart herstellt, dass, weil dieser Text Giulias Dichtung sei, sie das Gedicht auch auf Italienisch verfassen müsse, bedeutet dies, dass sie Giulia nicht als eine (schweizer-)deutsche oder möglicherweise transnationale, sondern als eine italienische Dichterin sieht.⁹ Ihr wird also eine Identität als Italienerin zugeordnet – in Abgrenzung von einer (schweizer-)deutschen oder transnationalen Identität – und dies nicht nur auf der formal-sprachlichen Ebene, sondern auf der Ebene einer tiefergehenden Semantik, derjenigen der Dichtung. Somit tritt in diesem Fall neben der Erst-Codierung nach Leistung und der Zweit-Codierung im Bereich der persönlichen Identität eine Zweit-Codierung im Bereich der sozialen bzw. gesellschaftlichen Identität hinzu und potenziert die Stigmatisierung insgesamt.

Dieser Konstruktionsprozess wird ‚gestützt‘ durch die Interaktion zwischen der Lehrerin und den schweizer(-deutschen) Schüler:innen, in der sich eine habituelle Zugehörigkeit zu demselben sprach-kulturellen Erfahrungsraum dokumentiert. So hebt die Lehrerin einerseits die ‚lyrischen Pointen‘ ihrer Gedichte positiv hervor, was wiederum eine größere Vertrautheit im Umgang mit der Bezugssprache impliziert. Zum anderen wechselt die Lehrerin dabei zeitweilig ins Schweizer-

8 Die Verbaltranskription, die zum erleichterten Nachvollzug durch einen Wechsel der Schriftart kenntlich gemacht ist, basiert auf den Regeln des „TiQ“ („Talk in Qualitative Research“; Bohnsack 2010, 236). Dabei wird die schweizerdeutsche Schreibweise beibehalten (z. B. ‚ss‘ statt ‚ß‘); auch dort, wo Standarddeutsch bzw. keine Mundart gesprochen wird, um eine zu starke ‚Nostrifizierung‘ zu vermeiden.

9 Aus dem Kontext ist bekannt, dass Giulia aus Italien stammt. Eine transnationale Perspektive würde die Möglichkeit hybrider Identifizierungen sowohl in Bezug auf das Emigrations- als auch das Immigrationsland berücksichtigen.

deutsche (im Unterschied zur Kommunikation mit Giulia) (vgl. Wagener 2020, 116ff.). Es wird somit deutlich, dass die Übertragung der Bewertung der syntaktischen und lexikalischen Unkorrektheiten in Giulias Gedicht von der Ebene des Produkts, d.h. von der Erst-Codierung auf die Zweit-Codierung, also auf die Gesamtperson (i.S. der Konstruktion einer totalen Identität), wesentlich durch Elemente sprachkulturell-milieuspezifischer Fremdheit bzw. Rahmeninkongruenz überlagert und potenziert wird.

Die hier konstruierte gesellschaftliche Identität ließe sich mit Mecheril (2020, 312f.) auch als „natio-ethno-kulturell“ bezeichnen. In einer derartigen Interaktion, „in der ein Mehrheitsangehöriger es auf die Exploration natio-ethno-kultureller Anderer abgesehen“ habe, gehe es, so Mecheril, „nicht allein um Fragen des Verstehens und des Nicht-Verstehens, sondern auch um produktive Aspekte der Macht, der Vereinnahmung und der Verunmöglichung“ (ebd.). In praxeologischer Perspektive setzt Macht die Konstruktion einer totalen Identität voraus. Die Vereinnahmung bzw. Fremdrahmung besteht darin, dass die ethnische (hier: die italienische) Herkunft zum „übergreifenden Rahmen der sozialen Identifizierung“ wird (Bohnsack & Nohl 2001, 20f.). Die Person wird dabei „nach ‚außen‘ gestellt“ und „fremd‘ gemacht“ (Garfinkel 1967, 210). Wie in der Fotogrammanalyse herausgearbeitet wurde, geht diese produktive machtsstrukturierte Konstruktion mit der Verunmöglichung bzw. Unterdrückung von Distanzierungsmöglichkeiten auf der korporierten Ebene und dem Versuch ihrer Verdeckung bzw. Invisibilisierung einher. Dabei ist die Identitätskonstruktion jedoch nicht den Absichten der Lehrerin zuzurechnen, sondern ist impliziter Bestandteil des Interaktionssystems.

Der Mathematikunterricht derselben Schulklasse zeichnet sich hingegen durch das Vermeiden des Zugriffs auf das Individuum aus. Die folgende Sequenz beginnt mit einer Ankündigung einer Aufgabe durch den Mathematiklehrer Herrn Fuchs am Lehrerpult:

So weit so gut, dann würde ich diese (.) Beilage damit auch schon wieder abschliessen. und ich würde zu:m (.) zu diesem Zusatzblatt, das ist dieses (.) A3-Blatt dieser Zusatzübung Termumformung (.) würd ich jetzt übergehen. beugt sich über den Visualizer, notiert: „Zus“, richtet sich wieder auf, hält ein Blatt mit der linken Hand auf Brusthöhe Wir werden uns heute eigentlich ausschliesslich in diesem Blatt bewegen wenn wir Aufgaben lösen. legt das Blatt auf dem Pult ab, beugt sich wieder über den Visualizer und notiert weiter: „satzübungen Termumformung“, zieht darunter eine horizontale Linie und notiert unterhalb der Linie: „A 19“)° (und zwar waren wir) dort bei Aufgabe 19.° ihr seht wir haben jetzt auch (eigentlich) alle aus dieser Auf- aus diesem Aufgabenblatt eins haben wir alle zusammen gelöst, das waren () die Basisaufgaben, die alle können müssen (.) hier auf diesem Aufgabenblatt zwei sind jetzt auch viele (.) Übungen die wir nicht im Unterricht machen werden, die sind aber dann eine gute Prüfungsvorbereitung,

(.) und dann habt ihr noch das Aufgabenblatt drei das dicke Dossier mit den ganz ganz vielen (.) Aufgaben dort könnt ihr dann noch mal zusätzliche Aufgaben üben. auch ein bisschen euren Schwierigkeitsgrad steuern. (.) ich werde nachher zur späterer Stelle (.) einblenden was genau prüfungsrelevant ist, (.) das wird noch kommen.

Videotranskript (Auszug), Videosequenz *Die Bearbeitung von Zusatzaufgaben im Plenum* (06:48-36:01), Untersequenz *Ankündigung der Bearbeitung des „Zusatzblatts“, Resümee zu den „Basisaufgaben“ und Erläuterungen zur Bedeutung von „Zusatzaufgaben“ für die Prüfungsvorbereitung* (06:48-08:00).

Im Kontext der Vorbereitung auf eine anstehende Klassenarbeit dokumentiert sich ein von der Lehrkraft stark strukturierter Unterrichtsverlauf in einem demonstrierenden Modus (mithilfe des Visualizers). Die Verantwortung hinsichtlich der Kontrolle und Beurteilung des eigenen Leistungsvermögens wird zum Teil an die Schüler:innen übertragen und aus dem Unterricht ‚delegiert‘. Gleichzeitig wird dadurch der ‚Beziehungsaspekt‘ im Sinne der Kommunikation der Schüler:innen untereinander, aber auch im Sinne der Kommunikation mit dem Lehrer eingegrenzt. Die Person des Schülers bzw. der Schülerin wird somit ausgeklammert (vgl. Wagener 2020, 204ff.).



Abb. 5: Fotogramm KS 08:15; Videosequenz *Die Bearbeitung von Zusatzaufgaben im Plenum* (06:48-36:01), *US Bearbeitung von Aufgabe 19: die „noch relativ einfache“ Unteraufgabe „a“* (08:01-08:54).

Hr. Fuchs: Wir haben auf der linken Seite eine binomische Formel; a plus b im Quadrat, welche binomische Formel ist das?

Unmittelbar und fast zeitgleich zeigen Giulia und Manavi auf. Während Giulia ihren rechten Arm sehr zügig und mit großer Spannung aufstreckt, hebt Manavi ihren linken Arm etwas langsamer und mit etwas weniger Spannung. Unmittelbar danach streckt Leyla ihren rechten Arm auf, mit weniger Spannung als Manavi

Hr. Fuchs: Ich sehe schon viele Hände das ist gut.

Nun heben Luise und Anna jeweils ihren linken Unterarm, den Ellenbogen auf dem Tisch abstützend. Hr. Fuchs streckt seinen rechten Arm in Richtung Leyla aus.

Leyla: Die erste,

Hr. Fuchs: Die erste. genau. woran sehen wir das?

Leyla: Wegen dem Plus,

Hr. Fuchs: Genau, wegen dem Plus. welches wäre denn $(.)$ (oder) nein frage

ich später welches denn @zweites und die dritte ist@ füllen wir-es zuerst aus. beugt sich über den Visualizer und tippt mit einem Stift auf eine Stelle unterhalb desselben Terms der Formel wenn wir das jetzt ausrechnen müssen, hält den Stift auf eine Stelle hinter dem Gleichheitszeichen das ist noch relativ einfach, was kommt hier ins Viereck rein,

Noch während Hr. Fuchs spricht, streckt Giulia erneut sehr zügig und mit großer Spannung ihren rechten Arm auf.

Hr. Fuchs: Giulia.

Giulia: A hoch zwei.

Hr. Fuchs: A hoch zwei, genau notiert „a²“ hinter das Gleichheitszeichen auf dem projizierten Aufgabenblatt und fährt mit dem Stift über einen weiteren Term der Formel plus zwei a b plu:ss schaut auf.

Zeitgleich zeigt Manavi mit durchgestrecktem Arm auf. Hr. Fuchs streckt seinen linken Arm in ihre Richtung.

Manavi: B hoch zwei

Hr. Fuchs: B hoch zwei notiert „b²“ auf dem projizierten Aufgabenblatt. „genau“. das ist noch relativ einfach. denn $(.)$ das ist die Richtung die wir kennen, die binomische Formel ist gegeben, wir rechnen es aus.

Videotranskript (Auszug), Videosequenz *Die Bearbeitung von Zusatzaufgaben im Plenum* (06:48-36:01), Untersequenz *Bearbeitung von Aufgabe 19: die „noch relativ einfache“ Unteraufgabe „a“* (08:01-08:54).

Im Rahmen des stark steuernden Lehrmodus erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit zur Präsentation mathematischen Regelwissens. Dabei zeichnen sich die Aufgaben bzw. der Lösungsweg sowie die Bewertungskriterien durch eine hohe Standardisierung und Objektivierung aus. Es zeigen sich jedoch differente Formen der Beteiligung der Schüler:innen (siehe Fotogramm KS 08:15):

von sehr ambitioniertem Aufzeigen (Giulia und Manavi) bis Nicht-Aufzeigen (das Gros der Schüler:innen), was dann vom Lehrer mit: „Ich sehe schon viele Hände das ist gut“, kommentiert wird. Er enthält sich hier also einer Visibilisierung individueller Differenzen und Kompetenzen. Das bedeutet, dass – im Vergleich zum Deutschunterricht – die konstituierende Rahmung im Sinne je individueller Leistungsbewertung zwar nicht suspendiert wird, aber in den Hintergrund tritt. Indem Giulia hier als ‚relativ kompetente‘ Schülerin gerahmt wird (nach Giulias als korrekt beurteilter Antwort bezeichnet der Lehrer die Aufgabe als „noch relativ einfach“), zeigt sich ein weiterer (fachspezifischer) Unterschied zum Deutschunterricht: Einerseits spielt die für den Deutschunterricht zentrale Bedeutung syntaktisch-lexikalischer Korrektheit hier eine wesentlich geringere Rolle im Rahmen der Bewertung der Beiträge der Schüler:innen, was sich v. a. in solchen Interaktionen zeigt, in denen einzelne Schüler:innen von den Standards der deutschen Sprache deutlich abweichen; andererseits wird das zu beurteilende Produkt bzw. die Performanz aufgrund der Fokussierung auf den ‚Inhalts-‘ bzw. ‚Sachaspekt‘ nicht mit der Konstruktion der sozialen und/oder persönlichen Identität verknüpft. Letzteres zeigt sich noch deutlicher im folgenden Sequenzauszug, in dem die Schüler:innen zur weiteren Selbstbeurteilung „aber wirklich alleine“ (Aufforderung des Lehrers) einen Übungstest vor der anstehenden Klassenarbeit lösen sollen.



Abb. 6: Fotogramm KFR 00:49; Videosequenz *Übungstest* (00:00-01:17), parallele Untersequenz *Inanspruchnahme von Nachhilfe wegen Nicht-Verstehen der Testaufgaben* (00:18-01:16).

Hr. Fuchs befindet sich schräg hinter Arianne und dieser zugewandt in der Hocke. Arianne ist ebenfalls Hrn. Fuchs zugewandt und schaut ihn an.

Arianne: °Ich hab noch nicht-° also (.) ich hab=s nicht ganz verstanden. und ähm gibt es eine Möglichkeit irgendwie man also in Nachhilfe oder,

Hr. Fuchs: Es gibt ja diesen Stützkurs der Schule, °den man (.) besuchen kann°.

Arianne: [°Ich war schon (.) ich also find wie das bringt=s nicht also ich (.) brauch wie jemand der sich []°

Hr. Fuchs: [Mhm. [Okay. da gibt=s auch von der Schule; äh Schüler von höheren Jahren, (.) die man anfragen kann;

Cloé dreht sich in Richtung Hr. Fuchs und Arianne.

Hr. Fuchs: Und die dann (.) regelmässig Nachhilfe geben. das Angebot ist kostenlos, °da° macht man einfach äh (.) quasi einen (.) Vertrag zwischen den beiden und das sind einfach Schüler vom Gym1. (1) ähm-

Cloé: [Und die werden vom Sekretariat bezahlt?

Hr. Fuchs: schaut zu Cloé **Die werden vom=von der Schule bezahlt.** genau; (.) richtig.

Videotranskript (Auszug), Videosequenz *Übungstest* (00:00-01:17), parallele Untersequenz *Inanspruchnahme von Nachhilfe wegen Nicht-Verstehen der Testaufgaben* (00:18-01:16).

Während der Bearbeitung des Tests durch die Schüler:innen kommt es zu einer von Arianne initiierten, diskret-dyadischen Interaktion zwischen ihr und dem Lehrer am Rande der Klassenöffentlichkeit (siehe Fotogramm KFR 00:49). Dabei rahmt sich Arianne selbst als unterstützungsbedürftig. Der Lehrer geht auf das individuelle Anliegen der Schülerin in einer sachlich-diskreten Weise ein und empfiehlt ihr eine außerunterrichtliche zusätzliche pädagogische Unterstützung, bei der sie die *Wahl* hat, diese anzunehmen. Auch hier zeigt sich die Orientierung an der Erhöhung der individuellen Verantwortlichkeit bzw. eine erhöhte Anforderung an die individuelle Verantwortung zur Bewältigung der vorgegebenen Aufgabenstellungen, was hier von Lehrer und Schüler:innen konjunktiv geteilt wird. Trotz der Fokussierung auf das Individuum ist der kontrollierende Zugriff auf dieses, anders als im Deutschunterricht bzw. bei Typ II (und auch bei Typ I und III), wenig ausgeprägt. Zudem wird auch in dieser Sequenz der ‚Beziehungsaspekt‘ im Sinne einer kooperativen Bearbeitung von Aufgaben durch die Schüler:innen untereinander aufgrund der eingangs genannten Forderung des Lehrers, den Test eigenständig zu bearbeiten, zurückgestellt. Es dokumentiert sich darin eine Ambivalenz hinsichtlich der Gewährung bzw. Forderung von Autonomie und einem gleichzeitigen Kommunikationsverlust in Bezug auf die persönlichen Aneignungsprozesse der Schüler:innen (vgl. auch Wagener 2020, 204ff.).

An die exemplarischen Interaktionsanalysen anschließend, soll nun im Folgenden allgemein die Frage nach der Professionalität bzw. Professionalisierung der Unterrichtspraxis untersucht werden. Dabei geht es einerseits um die Frage nach der Definition, d. h. den konstitutiven Bedingungen von Professionalisierung, und andererseits um das Verhältnis zu ihrer normativen Bewertung.

5 Konstitutive Bedingungen und normative bzw. diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus

Professionalisiertes Handeln ist aus systemtheoretischer Sicht auf „kundenbezogene Tätigkeiten“ innerhalb von *people processing organizations* bezogen (Luhmann 2002, 148; Stichweh 1996, 60), die „unter der Bedingung der Unsicherheit des Erfolgs ihrer eigenen Eingriffe“ stehen (Luhmann 2002, 148). Somit ist „nicht die akademische Ausbildung allein schon als Merkmal für Professionalität“ relevant, und somit auch nicht so sehr die „Kenntnis von Prinzipien und Regeln“ (ebd., 151), d. h. die „theoretische Expertise“ (Bohnsack 2020, 7), sondern v. a. die „Verfügung über eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können“ (Luhmann 2002, 149). Die Unterscheidung von Expertise und professionalisierter Praxis ist auch darin begründet, dass die Professionellen „nicht auf demonstrative Offenlegung, das Mitkommunizieren des noch unsicheren Status des Wissens setzen“ können (Stichweh 2013, 260). Eine dauerhafte theoretische Reflexion (und Explikation) der Praxis würde ein routiniertes Handeln schließlich außer Kraft setzen. Professionalisierte Praxis bezieht sich hingegen auf die *Selbstreferentialität des Interaktionssystems* von Professionellen und Klientel, etwa des Interaktionssystems Unterricht bzw. – praxeologisch formuliert – des *Unterrichtsmilieus*. Dabei rücken die Lehrkräfte nicht als Expert:innen für die Fachinhalte oder für ein sonder- oder heilpädagogisches Wissen im Sinne eines theoretischen Wissens *über* etwas in den Fokus, sondern sie sind primär mit ihrem handlungspraktischen Wissen *in* der Vermittlung und *in* der Gestaltung des (Fach-)Unterrichts gefordert.

Mit der Differenzierung zwischen theoretischer Expertise und professionalisierter Praxis lässt sich grundlagen- bzw. metatheoretisch weiter an die für die Praxeologische Wissenssoziologie zentrale Differenz einer *propositionalen Logik* einerseits und einer *performativen Logik* andererseits anschließen. Damit wird grundlegend zwischen dem institutionalisierten rollenförmigen Handeln und der mehrdimensional-konjunktiven Handlungspraxis unterschieden, welche in einem notorischen Spannungsverhältnis zueinanderstehen (s. Abschnitt 1). ‚Gelingt‘ den Lehrkräften eine auf Dauer gestellte, d. h. in eine kontinuierliche Interaktionsgeschichte eingebundene, handlungspraktische Bewältigung des Spannungsverhältnisses im Sinne

einer *konstituierenden Rahmung*, kann von einer professionalisierten Praxis bzw. einem *professionalisierten Unterrichtsmilieu* gesprochen werden: „In der Herstellung dieser Rahmung im Kontext eines konjunktiven Erfahrungsraums [...] vollzieht sich Professionalisierung“ (Bohnsack 2020, 32; vgl. auch die einleitenden Beiträge von Bohnsack sowie Bohnsack, Bonnet & Hericks in diesem Band). Die professionalisierte Unterrichtspraxis muss also „im Kern über die Handlungs- und Anforderungsstruktur“ (Helsper & Tippelt 2011, 272) bestimmt werden.

Sowohl der in Abschnitt 4 rekonstruierte Deutschunterricht (Typ II) als auch der Mathematikunterricht (Typ IV) weisen je eine konstituierende Rahmung mit einer Erst-Codierung im Bereich der Leistungsbewertung und des Sachbezugs, d. h. mit einer interaktiven Bezugnahme auf die organisationalen Rollenerwartungen und die generalisierten Regeln und Sachprogramme (mit ihren jeweiligen Unterschieden) auf. Dies trifft zudem für die Typen I und III zu (siehe Abschnitt 3). Die konstitutiven Bedingungen, um von einem professionalisierten Unterrichtsmilieu sprechen zu können, sind in diesen Fällen somit gegeben. Demgegenüber sind bei Typ V der Bezug auf die Erst-Codierung im Kontext der Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums und somit eine konstituierende Rahmung nicht oder nur marginal vorhanden, so dass hier kein professionalisiertes Unterrichtsmilieu vorliegt.

Auf Grundlage dieser analytisch-rekonstruktiven Kategorisierung professionalisierter Praxis können aus der komparativen Analyse der unterschiedlichen Realisierungen der konstituierenden Rahmung heraus normative bzw. diskursethisch zu begründende sozial- bzw. erziehungswissenschaftliche Bewertungen ansetzen, was sich somit von einer Beurteilung der Praxis durch die Forschenden anhand von außen an die Praxis herangetragenen Maßstäben unterscheidet. Es handelt sich vielmehr um eine in der Praxis selbst implizierte „Diskursethik“ „auf dem Niveau von Normen versus Metanormen“ (Bohnsack 2020, 67). Diese diskursiven Prinzipien beziehen sich im Wesentlichen auf die Formalstruktur des Interaktionssystems und lassen sich im Bereich der Unterrichtsinteraktion als Modi der Interaktionsorganisation sowie der Sozialität rekonstruieren (vgl. ebd.).

Bei dem hier dargestellten Deutschunterricht (Typ II) handelt es sich primär um einen machtsstrukturierten Interaktionsmodus (ebenso bei den Typen I und III), der bei Typ II mit der Konstruktion sowohl der persönlichen als auch der sozialen Identität einhergeht. Demgegenüber zeichnet sich der Mathematikunterricht (Typ IV) durch einen strikten Sachbezug und einen stark steuernden bzw. kontrollierenden Unterrichtsablauf aus. Im Gegensatz zu den Typen I-III ist damit eine weitgehende Enthaltung individueller Identifizierungen bzw. einer Übertragung der Leistungsbewertung auf die Gesamtperson verbunden. Aufgrund der erhöhten Anforderung an die individuelle Verantwortlichkeit in Bezug auf die Bewältigung der fachlichen Aufgaben sind die Schüler:innen weitgehend

sich selbst überlassen. Dies geht mit einer erhöhten Standardisierung sowohl der Sachinhalte und -programme als auch der Unterrichtsorganisation und -kommunikation einher.

Die Problematik einer derartigen Standardisierung der ‚Sache‘ und ihrer Vermittlung beschreiben Breidenstein u. a. (2015, 75) in Bezug auf Beobachtungen des Mathematik- und Physikunterrichts in einer deutschen gymnasialen Oberstufe, in dem die Sachinhalte „didaktisch zugerichtet und gegenüber der möglichen Vieldeutigkeit ihres Gebrauchs vereindeutigt“ werden. Dabei stehen die „Eigenschaftlichkeit der Dinge“ und die „Eigensinnigkeit der Schüler“ jedoch „nicht immer im Einklang mit den didaktischen Absichten“ (Röhl 2013, zit. nach Breidenstein u. a. 2015, 75). Hingegen kann die Bereitschaft bzw. Fähigkeit, sich den kontingenten Sachbezügen der Schüler:innen nicht zu verschließen oder diese gar aus der Unterrichtsinteraktion auszuklammern, sondern stattdessen den Zugang zu diesen zu suchen (oder sie gar zu befördern), als zentrale Anforderung an ein professionalisiertes Unterrichtsmilieu bestimmt werden (vgl. Hericks 2006, 110ff.; Sturm 2016, 153ff.; Bonnet 2019). Damit geht jedoch die Einschränkung einher, den Zugang zu den persönlichen, eigensinnigen Aneignungsformen der Schüler:innen, die in Diskrepanz zu den proponierten fachlichen Normen stehen, von ihrer fachlichen Beurteilung zu trennen (vgl. Bohnsack 2020, 85ff.). Im machtsstrukturierten Modus, der hier am Beispiel des Deutschunterrichts rekonstruiert wurde, gelingt dies nicht. Die damit verbundene stigmatisierende Struktur kann aus normativer Perspektive als eine weniger gelungene Praxis beurteilt werden.

In Bezug auf den Mathematikunterricht und dessen „Fachkultur“ (Hericks & Körber 2007), die in der Tendenz durch die beschriebene hohe Objektivierung und Standardisierung der Sachinhalte, der Bewertungskriterien sowie der Unterrichtsorganisation charakterisiert ist, scheinen sich aus normativer Sicht besondere Herausforderungen zu ergeben, insbesondere im Kontext einer Programmatik wie der schulischen Inklusion (vgl. Baldino & Cabral 2006; Strachler-Pohl & Gellert 2015; Wagener 2020, 204ff.). Die fehlende Bezugnahme auf die Person der Schüler:innen verhindert zwar die Konstruktion totaler Identitäten, erhöht aber in letzter Konsequenz das Risiko des Scheiterns an den vorgegebenen Anforderungen. Mit Bezug auf die gesellschaftlich-normativen Erwartungen der Allokation durch die Schule (vgl. Fend 2008, 44) verstärkt die Delegation der Verantwortung für die Prüfungsvorbereitung an die Schüler:innen potentiell die Reproduktion sozialer Ungleichheit bzw. der sozialen Exklusion.

Literatur

- Baldino, R. B. & Cabral, T. C. B. (2006): Inclusion and diversity from Hegel-Lacan point of view: do we desire our desire for change. In: *International Journal of Science and Mathematics Education* 4(1), 19-43.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Bohnsack, R. (1983): *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung* (8. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018): Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich, 312-328.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl.) Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001): Ethnisierung und Differenzenerfahrung. Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. In: *ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2(1), 15-36.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer*innen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, 164-177.
- Breidenstein, G., Busse, J. & Rademacher, S. (2015): Didaktik im individualisierten Unterricht. In: G. Breidenstein & S. Rademacher (Hrsg.): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 75-148.
- Budde, J. (2012a): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), 522-540.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, B. (2018): Inklusion als Anerkennung einer primären Verletzbarkeit. Zum Ertrag von Judith Butlers Anerkennungskonzept für die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Effekten pädagogischer Praktiken. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Barbara Budrich, 61-75.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography. Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: B. Fiebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich, 25-39.
- Garfinkel, H. (1967): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: J. G. Manis, & B. N. Meltzer (Hrsg.): *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 205-212.
- Goffman, E. (1967): *Stigma. Über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Goffman, E. (1973): *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. & Körber, A. (2007): *Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule*. In: J. Lüders (Hrsg.): *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich, 31-48.
- Hirschauer, S. (2014): *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43(3), 170-191.
- Imdahl, M. (1996): *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink.
- Kleiner, B. & Rose, N. (2014): *Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus*. In: B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Barbara Budrich, 75-96.
- KMK (2014) = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): *Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 202 – Februar 2014. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf. (Abrufdatum: 19.10.2019).
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse von Bildungsungleichheit*. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg & J. Budde (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS, 103-125.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1952): *Wissenssoziologie*. In: K. Mannheim: *Ideologie und Utopie*. Frankfurt/M.: Verlag G. Schulte-Bulmke, 227-267.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2020): *Kulturelle Differenz*. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, 305-316.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006): *Regelgeleitete, habituelle und interaktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen*. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, 25-44.
- Nohl, A.-M. (2007): *Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(1), 61-74.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): *Ethnographie pädagogischer Differenzordnung*. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(5), 668-690.
- Reckwitz, A. (2008): *Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation*. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 188-209.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012): *Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit*. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 225-246.