

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]

Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 296 S.



Quellenangabe/ Reference:

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 296 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290486 - DOI: 10.25656/01:29048; 10.35468/6076

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290486>

<https://doi.org/10.25656/01:29048>

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.

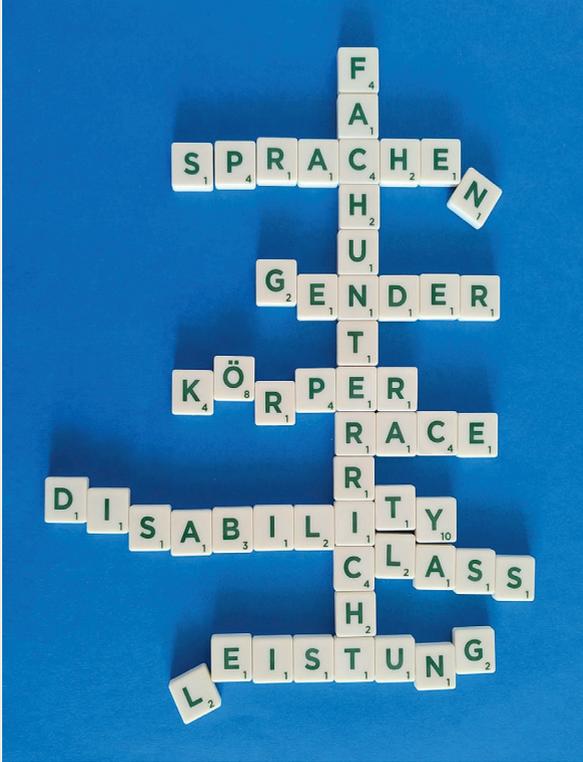


Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Kerstin Rabenstein / Christoph Bräuer
Delia Hülsmann / Samira Mummelthey
Svenja Strauß
(Hrsg.)

Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten

Forschungsansätze und Erträge zu
Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik,
Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung

Rabenstein / Bräuer / Hülsmann /
Mummelthey / Strauß

**Differenzkonstruktionen in
fachunterrichtlichen Kontexten**

Kerstin Rabenstein
Christoph Bräuer
Delia Hülsmann
Samira Mummelthey
Svenja Strauß
(Hrsg.)

Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten

Forschungsansätze und Erträge
zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik,
Erziehungswissenschaft und
Diversitätsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Das Schlözer-Programm-Lehrerbildung wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (01JA1917).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Delia Hülsmann und Samira Mummelthey.

Satz: Vassiliki Vakaki, Samos.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6076-5 digital

doi.org/10.35468/6076

ISBN 978-3-7815-2622-8 print

Inhaltsverzeichnis

Danksagung 9

Einleitung

*Kerstin Rabenstein, Christoph Bräuer, Delia Hülsmann,
Samira Mummelthey und Svenja Strauß*

Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten.
Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktionen
aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung 13

Christoph Bräuer, Kerstin Rabenstein und Birgit Schädlich

„Keine Erkenntnis ohne Reibung.“ Ein Zwischenruf zu Differenz
in interdisziplinären Diskussionen zu Differenzordnungen 24

Leistung und Differenz

Samira Mummelthey

Leistung, Körper, Differenz im Sportunterricht.
Erste Ergebnisse einer praxistheoretischen Diskursethnographie 39

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

Uneindeutige Differenzkonstruktionen und Fachlichkeit
im alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht
sowie der fachdidaktischen Unterrichtsforschung 55

Sascha Kabel

Differenz durch Differenzierung?
Zur Logik von Differenzkonstruktionen
in didaktischen Unterrichtsmaterialien der Grundschule 75

Sprache(n) und Differenz(en)

Delia Hülsmann

Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse im Deutschunterricht.
Zu Konstruktion und Zusammenhang sprachlicher,
entwicklungsbasierter und sozialer Differenzierung 99

Christine Gardemann

„Ich schaff das. Ich kann das. Ich lern das. Ich muss das üben.“
Leistung im Englischunterricht aus Sicht von Schüler*innen 118

Gesche Dumiak

Metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit
in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung,
Zur Darstellung diskursiver Differenz mittels Positionsmaps 134

Herkunft und Differenz

Daniel Schumann

Epistemologien der Integration. Zur Zirkulation von Differenzwissen
in Politikschulbüchern der postmigrantischen Gesellschaft 153

Patrick Mielke

Praktiken der Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz
im Geschichtsunterricht – Empirische Befunde 170

Stine Albers und Susanne Leitner

„Bin ich gemeint?“ Differenz und Zugehörigkeit
im inklusiven Sachunterricht am Beispiel „Heimat“ 186

Roya Saadati Fashtomi

„Begegnung mit dem Fremden“. Empirische Beobachtungen
im Fach Praktische Philosophie aus rassismuskritischer Perspektive 201

(Materielle) Wissensordnungen und Differenz

Fabian Dietrich und Junis Spitznagel

Erzieherische Ausformung von Fachlichkeit. Rekonstruktionen zu
milieuspezifischen Ansprachen im Unterrichtsfach Wirtschaft 221

Jonas Goltz und Navina Schilling

Der Einfluss von Tablets auf Differenzordnungen
im Biologieunterricht. Naturwissenschaftliche Experimente
in heterogenen Lerngruppen 240

Nadja Damm, Susann Fegter und Karen Geipel

Differenzieren und (neu) ordnen: zur (Re-)Produktion,
Irritation und Verschiebung von Wissensordnungen
über das berufsbildende Lehramt 260

Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten. Und jetzt?

Thorsten Merl

Reflexionen zur Erforschung von Differenz(de-)konstruktionen
in fachunterrichtsspezifischen Kontexten 281

Danksagung

Dieser Band präsentiert Ergebnisse aus Forschungsprojekten, die auf der Abschlussstagung des Forschungsverbunds *Diversität gerecht werden* im Juli 2022 an der Georg-August-Universität Göttingen vorgestellt und diskutiert wurden. Der Forschungsverbund war Teil des im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung finanzierten *Schlözer-Programm-Lehrerbildung* (SPL) an der Universität Göttingen (2016-2023/01JA1617). Er zeichnete sich durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Diversitätsforschung aus. Ziel der gemeinsamen Arbeit war es, unterrichtliche Differenzordnungen in interdisziplinärer Sichtweise zu erforschen und dabei Perspektiven aus Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung miteinander ins Spiel zu bringen. Beteiligt an diesem Vorhaben waren die Kolleg*innen der Georg-August-Universität Göttingen Rajmund Bethge, Prof.in Dr. Andrea Bogner, Prof.in Dr. Andrea Dorothea Bührmann, Dr.in Astrid Biele Mefebue, Gesche Dumiak, Dr.in Yvonne Franke, Prof.in Dr. Ina Hunger, Prof.in Dr. Katharina Kunze, Delia Hülsmann, JunProf.in Dr. Jessica Löser, Samira Mummelthey, Prof.in Dr. Monika Oberle, Prof.in Dr. Birgit Schädlich, Daniel Schumann, Prof.in Dr. Carola Surkamp sowie Svenja Strauß. Geleitet wurde der Forschungsverbund von Prof.in Dr. Kerstin Rabenstein und Prof. Dr. Christoph Bräuer.

Wir danken den an diesem Tagungsband beteiligten Autor*innen für ihre Beiträge und die konstruktiven Diskussionen auf der im Juli 2022 an der Georg-August-Universität veranstalteten Tagung zu „Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge in einem interdisziplinären Forschungsfeld aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung“. Ohne die finanzielle Beteiligung aller oben aufgeführten Kolleg*innen wäre die Publikation als OpenAccess Format nicht realisierbar gewesen, auch dafür danken wir allen. Unser besonderer Dank gilt Svenja Strauß für die umfassende Unterstützung bei der Organisation der Tagung und der Erstellung der Manuskripte für diese Veröffentlichung. Wir danken ebenfalls Carolin Sosna für die stets verlässliche Mitarbeit dabei sowie Jody Heidel und Lennart Bindernagel für die Unterstützung bei der Durchführung der Tagung.

Göttingen im September 2023

Für die Herausgeber*innen Kerstin Rabenstein und Christoph Bräuer

Einleitung

*Kerstin Rabenstein, Christoph Bräuer, Delia Hülsmann,
Samira Mummelthey und Svenja Strauß*

Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktionen aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung

Die Bedeutung einer pädagogisch-(fach-)didaktischen Beobachtungsfähigkeit, die es erlaubt, in der leistungsbezogenen Differenzierung heterogenitäts- und differenzsensibel zu verfahren, hat in den vergangenen eineinhalb Jahrzehnten wesentlich zugenommen. Dieser Bedeutungszuwachs ist verbunden mit Reformbemühungen, die insgesamt auf eine Erhöhung von Leistung und Kompetenzen von Lehrkräften und Schüler*innen zielen und in deren Rahmen gleichermaßen „das bessere und präzisere Erkennen von ‚Begabungen‘ und ‚Bildungsdefiziten‘“ erreicht werden soll (Emmerich & Hormel 2013, 261). Weit verbreitet ist dabei die Annahme, dass innerhalb von Schule und Unterricht verstärkt auf außerhalb von Schule und Unterricht entstehende *soziale Differenz* reagiert werden müsse und dass dabei kategoriale Formen der Beobachtung – das Unterscheiden, Bezeichnen und Kategorisieren pädagogischer Adressat*innen – eine zentrale Rolle spielen müssten. Allerdings wird in dieser Logik die schulische und unterrichtliche Praxis des Unterscheidens, Kategorisierens und Differenzierens und ihre Effekte – die Entstehung und der Einsatz von pädagogisch-(fach-)didaktischem Wissen um Unterschiede – nicht untersucht, reflektiert bzw. diskutiert (vgl. Emmerich & Hormel 2013). An die rekonstruktive Unterrichtsforschung, die nach den Modi der Re-Aktualisierung von Differenz im Unterricht fragt, schließen die Beiträge des Bandes an, indem sie pädagogisch-didaktische Praktiken – oder anders: fachunterrichtliche Praktiken – selbst als Differenzierungsgeschehen verstehen. Die Beiträge fragen etwa, wie welche Differenzierungsweisen und damit einhergehende Differenzkonstruktionen im Fachunterricht zu beobachten sind bzw. wie welches „Differenzwissen“ (Schumann i. d. B.) in fachunterrichtlichen Artefakten (re-)produziert wird. Die Beiträge gehen davon aus, dass Konstruktionen von Differenzen im Zusammenhang mit den unterschiedlichen fachlichen Wissensordnungen der Schulfächer im Sinne einer De-Dramatisierung von Differenzen variieren könnten.

Die Beiträge in diesem Band schließen damit – mehr oder weniger eng – an eine Unterrichtsforschung an, die schon länger im Anschluss an das Konzept des „(un) doing difference“ (West & Fenstermaker 1995) nach den Praktiken der (Re-)Produktion und Relevantmachung von Differenz im Unterricht fragt (vgl. Rabenstein u. a. 2013; Sturm 2013; Budde & Reißler 2014). Sie beziehen sich dabei jedoch auf unterschiedliche Unterrichtsfächer. Sie interessieren sich im engeren Sinne für Differenzkonstruktionen in der „Vermittlungskommunikation im Unterricht“ (Emmerich & Hormel 2013, 252) bzw. in Unterrichtslehrwerken einzelner Unterrichtsfächer, die in der Vermittlungskommunikation eine wichtige Rolle spielen. Eine in diesem Sinne sich auf Fachunterricht beziehende Forschung entwickelt sich erst allmählich. Auszugehen ist davon, dass in unterrichtlichen Vermittlungsinteraktionen „zentrale Entscheidungsprämissen für Selektion in Form individuell zugeschriebener Leistung entstehen“ (Emmerich & Hormel 2013, 252; kursiv im Original). Dabei wird in den Beiträgen die Relevanz bestimmter Differenzkategorien nicht vorausgesetzt, sondern danach gefragt, wie welche Relevanzsetzungen im Aufrufen von Differenzmarkierungen sozial, d. h. in der sozialen Praxis, in Interaktionen, (Re-)Adressierungen, Diskursen, Praktiken etc. hergestellt werden (vgl. Fritzsche & Tervooren 2012; Emmerich & Hormel 2013; Hirschauer & Boll 2017; Bührmann 2020).

In einer Reihe der in diesem Band versammelten Studien wird zudem versucht, nicht von der Relevanz einer bestimmten Differenzkategorie in den untersuchten Datenmaterialien auszugehen; es wird damit der Idee gefolgt, die (fach-)unterrichtliche Praxis des Unterscheidens ohne eine „beobachtungsleitende Vorfestlegung auf ‚Kategorien‘“ zu untersuchen (Emmerich & Hormel 2013, 253). Es soll also nicht eine Differenzkategorie zentral gestellt werden, sondern tendenziell nach dem Relevantmachen von Differenzen in ihrer Verwobenheit gefragt werden (vgl. Rose & Gerkmann 2016; Rabenstein u. a. 2020; Schulz 2022). Auf diese Weise soll nicht nur beobachtbar gemacht werden, wie sinnhafte soziale Unterscheidungen hergestellt werden, sondern es können auch die Unterschiede der Unterscheidungen beachtet und somit ihre unterschiedlichen Wirkmechanismen analysiert werden (vgl. Hirschauer 2014).¹

Die Beiträge in diesem Band schließen damit an erste – hier nur exemplarisch und verkürzt angeführte – Studien zu Differenzkonstruktionen in ihrer Verwobenheit mit fachlichen Konstruktionen von zu lernenden Gegenständen an.

1 Differenzaktualisierungen z. B. entlang von Ethnizität, Nationalität, Geschlecht, Alter oder Leistung setzen bspw. in unterschiedlicher Weise an den Körpern, Tätigkeiten oder Gütern an: Die Unterscheidung nach Geschlecht geht mit der Produktion „existentieller Verschiedenheit“ und „komplementärer Paarbildungen“ einher, sie setzt am Körper an und geht von lebenslanger Gültigkeit aus; Unterscheidungen nach „Herkunft“ funktionieren demnach über „ihr/ „wir“-Unterscheidungen von Kollektiven; Unterscheidungen nach Leistung wirken demgegenüber individualisierend und hierarchisierend und setzen eine Veränderbarkeit der Individuen meist voraus (Hirschauer & Boll 2017).

So wurden beispielsweise Differenzmarkierungen entlang von Gender als konstitutiv für die Fachkultur im Physik- und Deutschunterricht untersucht (vgl. Willems 2007). Auch für den Sportunterricht wird eine Differenzierung nach Geschlecht als praktisches Wissen von Schüler*innen und Lehrpersonen bzw. als routiniertes Organisationsprinzip des Sportunterrichts beschrieben (vgl. Wilm 2021). Dabei werden gegenderte Organisationsformen des außerschulischen Sports in den Gegenständen des Sportunterrichts aktualisiert. Somit kann eine die Geschlechterordnung im Sportunterricht verstärkende Peer-Ordnung angenommen werden (vgl. Giess-Stueber u. a. 2016). Für den formal inklusiven Sportunterricht werden zudem in einer Verschränkung von „Differenz- und Sachkonstruktionen“ (Schiller u. a. 2021, 7) angesichts veränderter Regeln von einem auf Wettbewerb ausgerichteten Sportspiel (z. B. Brennball) Besonderungen einzelner Schüler*innen herausgearbeitet (vgl. Schiller u. a. 2021). Auch für den inklusiven Physikunterricht wird eine „hierarchisierende Differenzkonstruktion“ (Wagener u. a. 2021, o. S.) im Sinne von „Behinderungen der Teilhabe an fachlicher Auseinandersetzung“ aufgezeigt, die sich u. a. an der Kontrolle eines Schülers durch seine Mitschüler*innen aufzeigen lässt (Wagener u. a. 2021, o. S.). Außerhalb von Schule und Unterricht gemachte Erfahrungen und erworbene Kompetenzen werden auch im Musikunterricht und in musikpädagogischen Angeboten in der Schule differenzierend aufgerufen, wenn bspw. Schüler*innen im Hinblick auf ihre instrumentalen Vorerfahrungen als differenz adressiert werden (vgl. Heberle 2019; Kranefeld & Heberle 2020).

In Verhandlungen von „Imperialismus“ und „Kolonialismus“ als Gegenstände von Geschichtsunterricht einer gymnasialen Schulklasse werden zudem Grenzbeziehungen zwischen Eigenem und Fremden und damit eine Reproduktion von nationalstaatlichen Zugehörigkeitsordnungen beobachtet (vgl. Mielke 2020). Von Bedeutung für fachkulturelle Differenzordnungen sind zudem schulformspezifische Wissens- und damit einhergehende Leistungsordnungen, wie für den Mathematikunterricht unterschiedlicher Schulformen weiterführender Schulen rekonstruiert wurde (vgl. Gellert & Hümmer 2008; Gellert 2015). Studien zeigen zudem Differenzordnungen auf, die in der Art und Weise der Thematisierung bzw. Darstellung von Wissen und Aufgaben in Bildungsmedien, bspw. in Schulbüchern, eingelagert sind und weisen damit auf deren zentrale Rolle als (Re-)Produzenten schulischer Wissensordnungen hin (vgl. u. a. Müller-Mathis & Heil 2017; Auma 2018; Kißling 2020). Sie schließen damit in einem weiten Sinne auch an schon seit Langem immer wieder erfolgte (fach-)didaktische Analysen zu Unterrichtsmaterialien in vor allem rassismus-, sexismus-, und klassismuskritischer Perspektive an.

Die Beiträge in diesem Band fragen danach, wie welche Differenzordnungen in einzelnen Unterrichtsfächern bzw. im Fachunterricht aktualisiert bzw. auch nicht aktualisiert werden. In allen Beiträgen wird analysiert, wie und welchen

Unterscheidungen von Menschen im Unterricht bzw. in Unterrichtsmaterialien Geltung zu- oder abgesprochen wird. Neben der Frage nach Differenzordnungen im Zusammenspiel mit Kategorien wie *race*, *class* und *gender* wird auch nach Differenzkonstruktionen gefragt, die sich auf Sprache(n), Körper, Herkunft oder Leistung beziehen. Die Studien betrachten dafür Unterricht in unterschiedlichen Schulfächern wie Englisch, Französisch, Spanisch, Sport, Philosophie, Deutsch und Biologie, befassen sich aber auch mit Unterrichtsmaterialien, insbesondere mit Unterrichtslehrwerken für die Fächer Geschichte, Politik und Wirtschaft an weiterführenden Schulen sowie Deutsch und Mathematik an Grundschulen. Sie sind dabei an den mit Differenzordnungen einhergehenden Machtverhältnissen und Subjektivierungen interessiert und fragen auch nach den (De-)Legitimierungen und den Funktionsweisen von Differenzordnungen. In den Beiträgen wird dabei auch versucht, den eigenen Forschungsansatz reflexiv zu halten, indem die vorgenommenen methodologischen und methodischen Weichenstellungen – wie Differenzordnungen schulfachspezifisch zum Forschungsgegenstand gemacht werden – selbst im Blick behalten werden. So gehen die Beiträge in diesem Band insgesamt davon aus, dass es der Explikation und Thematisierung von Differenzmarkierungen und -ordnungen in fachkulturellen Kontexten bedarf – schon allein um dafür zu sensibilisieren, wie sie „unhinterfragt und unbenannt Wirksamkeit entfalten können und somit Bestätigung erfahren“ (Bücken u. a. 2020, 2).

Zu den Beiträgen des Bandes, ihrem Ertrag und sich anschließenden Forschungsperspektiven

Die Gliederung dieses Bandes subsummiert die Beiträge nach den in ihnen zentral gesetzten Differenzierungen – wobei diese Einteilung eine kontingente ist. Zudem rekonstruieren die Beiträge diese Differenzlinien auch in ihrer Verwobenheit mit weiteren Differenzierungen, sodass auch andere Einteilungen bzw. Zuordnungen – wie wir im Folgenden mitunter andeuten – denkbar gewesen wären. In einem ersten Teil sind Beiträge versammelt, die Konstruktionen von Leistung als Differenzordnung zentral stellen: So beschäftigt sich *Samira Mummelthey* in ihrer diskurs-ethnografischen Studie mit Konstruktionen von Leistung im Sportunterricht und fokussiert die Rolle von Artefakten als machtvolle Ko-Konstrukteure von leistungsbezogener Humandifferenzierung. *Matthias Grein*, *Lisa Ströbel*, *Damian Vernaci* und *Bernd Tesch* fragen anhand videographischer Daten aus dem Französisch- und Spanischunterricht danach, welche sozialen Differenzen im (Fremd-)Sprachunterricht relevant werden und arbeiten heraus, inwiefern dabei Fachbezüge sichtbar werden. *Sascha Kabel* analysiert Aufgaben und Materialien aus Schulbüchern, die den Anspruch erheben, differenzierte Lernwege für den Deutsch- und Mathematikunterricht bereitzustellen. Er rekonstruiert ihre Logi-

ken der Differenzsetzungen und diskutiert den Einfluss von Schulbüchern auf die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit.

In einem zweiten Teil haben wir Beiträge zusammengestellt, die die Bedeutung von Sprache(n) und Sprachhandeln auch als machtvoll-differenzierendem Geschehen untersuchen. *Delia Hülsmann* richtet den Blick auf transkribierte Situationen aus dem Deutschunterricht der gymnasialen Sekundarstufe und untersucht Praktiken der Differenzierung sprachlicher Ausdrücke. Sie richtet dabei ihr Augenmerk einerseits darauf, wie dabei sprachbezogene Leistung konstruiert wird, andererseits darauf, inwieweit die sprachlichen Differenzierungen das Potenzial eröffnen, die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen zu erweitern. *Christine Gardemann* untersucht auf Basis von Interviews mit Schüler*innen, welche Rolle Sprache bei der Konstruktion von Leistung spielt, wenn (von der Lehrkraft) als leistungsstark markierte Schüler*innen über ihr Englischlernen und ihren Englischunterricht sprechen. *Gesche Dumiak* fokussiert die in der Mehrsprachigkeitsdidaktik zentrale Frage, wie Teilnehmende in hochschulischen Seminaren zu (mehr-)sprachiger Bildung überhaupt (Mehr-)Sprachigkeit konstruieren.

In einem dritten Teil haben wir die Beiträge gruppiert, die nach Differenzkonstruktionen für oder in einem Unterricht fragen, in dem auf verschiedene Weisen Herkunft thematisch wird. So skizziert *Daniel Schumann* auf Basis einer diskursanalytischen Schulbuchanalyse die Konstruktion des Wissensobjekts „Integration“ und damit verbundene Differenz- und Normalitätsvorstellungen in Politikschulbüchern. Dabei arbeitet er verschiedene Modi heraus, mit denen die Politikschulbücher Wissensbestände zu „Integration“ übersetzen und transformieren. *Patrick Mielke* thematisiert anhand ethnographischer Daten die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im gymnasialen Geschichtsunterricht. Dabei fokussiert er Unterrichtsinteraktionen und die Rolle des Schulbuchs bei der Aushandlung von „Eigenem“ und „Anderen“. Auch der Beitrag von *Roya Saadati Fashтоми* thematisiert Konstruktionen von Fremdheit anhand von ethnographischen Daten zu dem Unterrichtsfach Praktische Philosophie. Dabei weist die Autorin insbesondere auf die diskursive Verwobenheit von Fremdheit mit migrationsgesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen hin. Der Beitrag von *Stine Albers* und *Susanne Leitner* geht explorativ der Frage nach, wer von einem (Sach-) Unterrichtsgegenstand wie „Heimat“ angesprochen oder nicht angesprochen wird und welche Anschlussmöglichkeiten sich so für die Schüler*innen ergeben oder nicht einstellen können. Um für die Komplexität des Heimatbegriffs und einen reflektierten Umgang damit zu sensibilisieren, führen die Autorinnen dabei sowohl Ausschnitte aus schulpolitischen Dokumenten als auch aus Interviews mit Jugendlichen an, die ein ambivalentes Verhältnis zum Konstrukt „Heimat“ artikulieren.

Einen vierten Teil bilden Beiträge, die sich mit (materiellen) Wissensordnungen beschäftigen. So rekonstruieren *Fabian Dietrich* und *Junis Spitznagel*, wie in Auf-

gaben bzw. Materialien aus zwei Schulbüchern des Unterrichtsfachs Wirtschaft für unterschiedliche Schulformen das Konsumverhalten von Schüler*innen unterschiedlich konzeptionalisiert und damit zusammenhängend soziale Differenzen konstruiert werden, die sie im Sinne einer Reproduktion milieuspezifischer sozio-ökonomischer Differenzierungen deuten. *Jonas Goltz* und *Navina Schilling* zeigen an ethnographischen Daten aus dem Schulfach Biologie auf, welche Differenzierungen das Experimentieren im Unterricht mithilfe von Apps – im Sinne sogenannter gestufter digitaler Lernhilfen – hervorbringt. *Nadja Damm*, *Susann Fegter* und *Karen Geipel* rekonstruieren in Gruppendiskussionen mit Studierenden Differenzierungen im Sprechen über das gewerblich-technische Lehramt. Dabei arbeiten sie heraus, inwieweit darin auch historisch gewachsene Differenzordnungen (re-)produziert, irritiert und verschoben werden.

Zwei kommentierende Beiträge rahmen den Band. Kerstin Rabenstein, Christoph Bräuer und Birgit Schädlich richten den Blick zurück auf die Potenziale und Herausforderungen einer interdisziplinären Zusammenarbeit in der Erforschung von (Fach-)Unterricht, während Thorsten Merl im Sinne eines Ausblicks die bisherige Forschungslandschaft der Differenzherstellung von Schüler*innen in Unterricht resümiert, die neu gewonnenen Perspektiven verfolgt und dabei offene Fragen und Forschungsdesiderate für zukünftige Forschungsentwicklungen herausarbeitet.

Exemplarisch und kursorisch möchten wir im Folgenden zunächst hervorheben, was die Beiträge zum Vorschein bringen:

- In den Blick kommen in mehreren Beiträgen Differenzkonstruktionen in Unterrichtsmaterialien (vgl. hierzu die Beiträge von Kabel; Schumann; Mielke bzw. Dietrich und Spitznagel in diesem Band), die – je nachdem, wie sie im Unterricht (nicht) bearbeitet werden – über die fachunterrichtliche Konstruktion der Gegenstände (auch) zu Prozessen der Normalisierung und (Ver-)Änderung im (Fach-)Unterricht beitragen (können).
- Beobachtet werden auch in einigen Beiträgen dichotomisierende Differenzkonstruktionen, bspw. entlang einer Gegenüberstellung von Vertrautheit und Fremdheit in Unterrichtsmaterialien, womit auch, worauf die Beiträge hinweisen, dualistische Konstruktionen der Adressat*innen (pädagogisch-(fach-)didaktischen) Handelns einhergehen (vgl. hierzu die Beiträge von Albers und Leitner; Fashtomi; Mielke bzw. Schumann in diesem Band).
- Sichtbar werden auch Wissensordnungen über Unterrichtsfächer und -gegenstände, die ihrerseits zu Praktiken der Differenzierung im Unterricht beitragen (vgl. hierzu die Beiträge von Dumiak bzw. Damm u. a. in diesem Band)
- Einige Studien zeigen exemplarisch auf, wie fachunterrichtliche Differenzkonstruktionen mit außerschulischen Differenzkonstruktionen zusammenhängen bzw. durch diese legitimiert werden (vgl. hierzu die Beiträge von Albers und Leitner bzw. Mummelthey in diesem Band).

- In mehreren Studien lassen sich zudem Zuschreibungen von (Un-)Fähigkeit beobachten, verbunden mit der Frage, wie sie mit fachunterrichtlichen (Nicht-) Könnensordnungen bzw. Fähigkeitserwartungen zusammenhängen (vgl. hierzu die Beiträge von Grein u. a.; Gardemann; Goltz und Schilling; Hülsmann; Kabel bzw. Mummelthey in diesem Band).
- Auffallend ist schließlich, dass auch in den Beiträgen, die nicht nach Leistung als Differenzordnung fragen, Leistung als zentrale unterrichtliche Differenzordnung in den Blick kommen (vgl. hierzu die Beiträge von Grein u. a.; Goltz & Schilling bzw. Hülsmann in diesem Band).
Auch wenn durch die vielfältigen Studien zahlreiche Aspekte von Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten ausgeleuchtet werden konnten, bleiben manche Aspekte in diesem Band noch im (Halb-)Dunklen: Was in den Beiträgen eher angedeutet, eventuell auch (nur) angestoßen, nicht aber differenziert diskutiert wird, weist anders gewendet auf sich anschließende Forschungsbedarfe hin:
- Die Frage, „inwiefern Normalität konturierende, ableistische Orientierungen“ (Schulz 2022, 113) im Fachunterricht eine Rolle spielen, wird in dem vorliegenden Band noch wenig berücksichtigt.
- Die Frage nach Differenzkonstruktionen in Schulfächern kann auch als solche nach Differenzkonstruktionen in und von Curricula formuliert werden (vgl. Mihajlovic 2022). Erste Studien machen die Relevanz einer solchen, auch vergleichend bzw. historisch anzulegenden Fachunterrichtsforschung deutlich (vgl. Kirchgassler & Kuhlmann 2023). Verwiesen ist damit auch auf die noch offenen Fragen nach dem Zusammenspiel von Differenzkonstruktionen in den Rahmungen von Fachunterricht und seinem praktischen Vollzug.
- Ebenso wird sich in diesem Band nicht mit Fachunterricht in Schulen beschäftigt, die als different zu den sogenannten Regelschulen kategorisiert werden (Sonder- und Förderschulen). Es könnte verstärkt ein vergleichender Blick auf die Frage nach Differenzkonstruktionen von Fachunterricht an verschiedenen Schulformen entwickelt werden, wie er in dem Beitrag von Dietrich und Spitznagel (i. d. B.) bereits angelegt ist.
- Dass Differenz(re-)aktualisierung unter Schüler*innen tendenziell mit Auf- und Abwertungen anderer, einem Kampf um unterrichtliche bzw. schulische Rechte und Ressourcen (vgl. Giess-Stueber u. a. 2016) und somit Hierarchisierungen untereinander und damit Einschränkungen von schulischen bzw. unterrichtlichen Handlungsspielräumen einhergehen, wird in den Beiträgen in diesem Band grundsätzlich in Rechnung gestellt, aber die Wirksamkeit von Differenz(re-)aktualisierung für die Positionierung von Schüler*innensubjekten, ihren Erfahrungen von Privilegierungen und Diskriminierungen in unterrichtlichen Kontexten, hier (noch) nicht eigens zum Forschungsgegenstand gemacht. Folgen und Effekte von Differenzkonstruktionen für Schüler*innen im Zusammen-

hang mit pädagogisch-(fach-)unterrichtlichen (Re-)Aktualisierungen von Differenzverhältnissen können in weiteren Projekten noch intensiver nachverfolgt werden. Dabei könnten auch jene Versuche, sie im Unterricht durch „Maskieren“ (Ludwig 2023, o. S.) unsichtbar zu machen, auf ihre Effekte hin untersucht werden.

- Retrospektiv-reflexive Bezugnahmen und damit In-Verhältnis-Setzungen von Lehrkräften zu Differenzaktualisierungen im (eigenen) Fachunterricht könnten ebenfalls verstärkt untersucht werden. Die Beobachtungen und Reflexionen von Lehrkräften zu Differenzaktualisierungen in Schulbüchern bzw. Unterrichtsmaterialien sowie ihre Handlungsspielräume im Unterricht, Spielräume der In-Verhältnis-Setzung zu ihnen zu eröffnen, wären dabei auch von Interesse.
- Auch die Frage nach einem *undoing difference* spielt in den Beiträgen des Bandes eine nur randständige Rolle. Zeitliche Verläufe von Differenzaktualisierungen, die Frage, wie Differenzkonstruktionen sich aufschichten und verdichten, werden ebenso wenig untersucht, wie die Frage nach Ent-Dramatisierungen und De-Legitimierungen von Differenz in zeitlicher Hinsicht. Wie die zeitliche Dimension des Differenzierungsgeschehens im Unterricht theoretisch und methodologisch aufgenommen werden kann, müsste dafür eigens noch entwickelt werden.
- Strategien der Dekonstruktion von naturalisierenden Differenzkonstruktionen kommen ebenfalls wenig – und wenn, dann als Überlegungen am Ende einzelner Beiträge – in den Blick; wie sich welche Kritik an fachunterrichtlichen Differenzordnungen legitimieren könnte und welche Strategien einer Dekonstruktion von Differenz entwickelt werden sollten, müsste noch stärker diskutiert werden.
- Noch nicht angesprochen sind darüber hinaus Implikationen der Problematisierung von Differenz – in machtkritischer Perspektive – beispielsweise in Lehrveranstaltungen, die es zu bedenken gilt. Auch die Thematisierung von Differenzordnungen in der Hochschullehre ist ein soziales Geschehen und damit stets als eingebettet in die Differenzverhältnisse zu verstehen, die befragt werden (sollten).
- Auch methodologisch-methodischen Herausforderungen einer fachspezifischen Erforschung von Differenz werden in den hier versammelten Beiträgen nur ansatzweise skizziert. In-Verhältnis-Setzungen theoretischer Perspektiven aus Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft bzw. weiteren wissenschaftlichen Disziplinen könnten an dieser Stelle ebenfalls noch weiterentwickelt werden.
- Auch die Frage nach den Handlungsspielräumen für eine problematisierende Thematisierung von Differenzordnungen in Unterrichtsmaterialien unter Bedingungen unterrichtlicher Differenzverhältnisse müsste zukünftig mehr und mehr entwickelt und erforscht werden, sie spielen in diesem Band jedoch keine Rolle.

Die Beiträge dieses Bandes eröffnen jedoch die Möglichkeit, jenseits der schulischen Fächerordnung und der mit ihr einhergehenden Grenzziehungen zwischen unterschiedlichen fachlichen Domänen die Frage nach der Verwobenheit von fachunterrichtlichen Bedingungen und fachlichen Konstruktionen von zu lernenden Gegenständen mit Differenz-, Zugehörigkeits- und Leistungsordnungen zu diskutieren.

Literatur

- Auma, M. M. (2018): Fehlende, versteckte, vorhandene Heterogenität. Diversität in Bildungsmaterialien in Ost- und Westdeutschland. In: S. Zloch; L. Müller & S. Lässig (Hrsg.): Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 169-196.
- Budde, J. & Rißler, G. (2014): Topographie unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen. *Erziehung & Unterricht* 164 (3-4), 333-341.
- Bücken, S.; Streicher, N.; Velho, A. & Mecheril, P. (2020): Einleitung. In: S. Bücken; N. Streicher; A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-17.
- Bühmann, A. (2020): Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: B. Friebertshäuser; H. Kelle; H. Boller; S. Bolling; C. Huf & A. Langer (Hrsg.): Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich, 25-39.
- Gellert, U. & Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2), 288-311.
- Gellert, U. (2015). Leistungskonstruktion im Mathematikunterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Barbara Budrich, 79-91.
- Giess-Stueber, P.; Grimminger-Seidensticker, E. & Möhwalde, A. (2016): Kooperative Bewegungsaufgaben als Spielräume für doing gender. Videographische Mikroanalysen im Sportunterricht. In: *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 57. Jg., 121-140.
- Heberle, K. (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3), 170-191.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: S. Hirschauer (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 7-26.
- Kirchgasler, K. L. & Kuhlmann, N. (2023): Historicising inclusion: how science curricular differentiation produced populations of concern in the United States and West Germany (1960s-1980s). In: *Paedagogica Historica* 59 (1), 124-144.
- Kißling, M. (2020): Weiße Normalität. Dissertation. Bielefeld: Aisthesis Verlag.

- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020): Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse. Münster: Waxmann.
- Ludwig, L. (2023): „(...) des durchschaue die Schüler net gleich (...)“ – Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium. In: Zeitschrift für Inklusion (3). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/682>. (Abrufdatum: 02.10.2023).
- Mielke, P. (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Georg-August-Universität Göttingen, eDiss.
- Mihajlovic, C. (2022): Vielfalt im Sportunterricht. In: German Journal of Exercise and Sport Research 52 (1), 135-147.
- Müller-Mathis, S. & Heil, S. (2017): Seiten der Beteiligung: Die Thematisierung von (Nicht-) Behinderung in Schulbüchern. In: S. Müller-Mathis & A. Wohnig (Hrsg.): Wie Schulbücher Rollen formen: Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 87-105.
- Rabenstein, K.; Laubner, M. & Schäffer, M. (2020): Differenzierungen und Normalitätskonstruktionen in diskursiven Praktiken zu ‚Inklusion als Gegenstand der Schullehre‘. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In: H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: VS Springer, 187-208.
- Rabenstein, K.; Reh, S.; Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 668-690.
- Rose, N. & Gerkmann, A. (2016): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16 (2), 191-210. Online unter: <https://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/view/24325> (Abrufdatum: 20.05.2020).
- Schiller, D.; Rode, D.; Zander, B. & Wolff, D. (2021): Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. Zeitschrift für Grundschulforschung 14 (1), 67-81.
- Schumann, D. (i.d.B./2024): Epistemologien der Integration. Zur Zirkulation von Differenzwissen in Politikschulbüchern der postmigrantischen Gesellschaft. In: K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthely & S. Strauß (Hrsg.): Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktionen aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-169.
- Schulz, M. (2022): Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration. In: B. Konz & A. Schröter (Hrsg.): DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 111-124.
- Sturm, T. (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35 (1), 131-146.
- Wagner, B.; Sturm, T.; Fühner, L. K.; Heinicke, S. & Rabe, T. (2021): Inklusiver Naturwissenschaftsunterricht der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Inklusion (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/628>. (Abrufdatum: 02.10.2023).
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. Gender & Society 9 (1), 8-37.
- Willems, K. (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript Verlag.
- Wilm, G. (2021): Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht. Eine videobasierte Praxeographie. Bielefeld: transcript Verlag.

Autor*innen

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.
 Georg-August-Universität Göttingen,
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Transformation von Schule und (Fach-)Unterricht,
 Ethnografie und Praxistheorie
 krabens@gwdg.de

Bräuer, Christoph, Prof. Dr.
 Georg-August-Universität Göttingen,
 Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Ästhetische Rezeptions- und Produktionsdidaktik;
 Lese- und Schreibausbildung, deutschdidaktische Unterrichts-
 und Professionalisierungsforschung
 christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de

Hülsmann, Delia
 Georg-August-Universität Göttingen,
 Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Sprachbildung, Differenzierung in Verfahren der Vermittlung
 und Aneignung von Sprache, empirische Subjektivierungsforschung
 delia.huelsmann@gmx.de

Mummelthey, Samira
 Georg-August-Universität Göttingen,
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Differenz und Ungleichheit, Praktiken der (Be-)Wertung und
 Konstruktionen von Leistung
 samira.mummelthey@uni-goettingen.de

Strauß, Svenja
 Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung,
 Konstruktion von Leistung, (Be-)Wertungspraktiken,
 empirische Subjektivierungsforschung
 svenja.strauss@sowi.uni-goettingen.de

Christoph Bräuer, Kerstin Rabenstein und Birgit Schädlich

„Keine Erkenntnis ohne Reibung.“ Ein Zwischenruf zu Differenz in interdisziplinären Diskussionen zu Differenzordnungen

Wir wollen an dieser Stelle den Blick wenden, um von hier aus, wo wir heute stehen, auf den Projektzusammenhang, aus dem dieses Buch hervorgegangen ist, zurückzublicken. Dieser Text – als Zwischenruf verfasst – ist dabei essayistisch gehalten. Wir teilen uns in sechs Gedankenschritten mit und hoffen damit über die Selbstklärung hinaus Anregungen für die Reflexionen im interdisziplinären Arbeiten geben zu können.

1 Vielstimmigkeit als Erkenntnismethode

Ausgangspunkt unseres gemeinsamen Weges im Schlözer-Programm-Lehrer*innenbildung war die Frage nach der (Re-)Aktualisierung von Differenzverhältnissen. Fokussiert haben wir dabei den Zusammenhang von sozialen Differenzordnungen und fachunterrichtlichen Wissensordnungen. Dazu haben wir sowohl Unterricht unterschiedlicher Schulfächer als auch unterschiedliche fachunterrichtliche Kontexte in den Blick genommen: So wurde beispielsweise auch ein mehrsprachendidaktisches Setting in der Hochschullehre untersucht (vgl. Rabenstein u. a. i. d. B.). Der Schwerpunkt der fünf Promotionen – so die damalige Stellenausschreibung – sollte sich auf „theoretische und empirische Auseinandersetzungen mit Differenzkonstruktionen im Fachunterricht der Sekundarstufe“ beziehen. Wir sind ausgegangen u. a. von dem Gedanken der Kontingenz von Differenzkonstruktionen sowie ihrer Unterschiedlichkeit und wir haben danach gefragt, wie und wozu welche Differenzkonstruktionen im Fachunterricht (re-)aktualisiert werden und wie sie wozu situativ miteinander verwoben werden (vgl. Hirschauer 2014). In den Blick kommen sollten auf diese Weise schulfachlich kontextuierte Konstruktionen von zu lernenden Gegenständen, fachunterrichtliche Praktiken des Zeigens und Lernens und/oder Leistungsordnungen als Differenzordnung. Mitgelaufen ist in der dreijährigen Zusammenarbeit aber auch das Anliegen, in einen Austausch über disziplinär und epistemologisch unterschiedlich gerahm-

te Forschungsperspektiven in Bezug auf Differenzverhältnisse im Unterricht zu kommen. Dazu haben wir uns in einer Gruppe von 10 bis 15 Personen regelmäßig alle zwei Wochen zum Austausch verabredet. Diskutiert wurden aus den Einzelprojekten heraus vorgeschlagene Sekundärtexte, die Forschungsdesigns, erste Dateninterpretationen und Ergebnisse der Promotionen. Wir haben darüber hinaus Workshops zu ausgewählten methodologischen und methodischen Aspekten durchgeführt. Das fundamentale Ziel unserer Projektzusammenarbeit, die pädagogisch-(fach-)didaktischen Beobachtungsfähigkeiten zu schärfen, um Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten erfassen zu können, verband und verbindet wohl alle Projektbeteiligten bis heute. Dass die Wege in Richtung dieses Ziels in einem interdisziplinären Forschungszusammenhang unterschiedlich verlaufen, ist nicht nur naheliegend, sondern auch anregend: Anregend in dem Sinne, dass der dichte Austausch über die Projektlaufzeit hinweg selbst eine Arbeit an eigenen Differenzkonstruktionen und deren In-Verhältnis-Setzung mit denen der anderen Projektteilnehmer*innen war. Gerade weil der *differenzorientierte Austausch zum zentralen Moment der Forschungspraxis* im Projekt gemacht wurde, wollen wir nun versuchen, darin einen Einblick zu geben.

Ein wesentlicher Ertrag und Gewinn der Projektzusammenarbeit liegt für uns also genau darin, dieses Gespräch unter allen Beteiligten am Laufen gehalten zu haben, allen Reibungen und Dissonanzen zum Trotz. Ohne diesen diskursiven, mitunter strittigen und kontroversen, immer vielschichtigen Austausch stünden wir heute nicht an diesem Punkt. Unser Zwischenruf soll einen Eindruck dieser erkenntnisbegleitenden Vielstimmigkeit vermitteln, wie sie sich durch die regelmäßige Zusammenarbeit in den dabei initiierten Auseinandersetzungen zu schulfachbezogenen Differenzkonstruktionen ergeben hat. Wir haben folgerichtig dem Versuch widerstanden, nur einer Stimme Gehör zu verschaffen, ein Meta-Konzept entwickeln zu wollen, das beansprucht, etwas aus einer übergeordneten Perspektive besser zu verstehen, sondern versucht, *der* – besser vielleicht – *einer* Vielstimmigkeit zu folgen und sie abzubilden.

2 Reibung entsteht in der Vielstimmigkeit

Durch unsere kontinuierlichen Diskussionen im Kolloquium über die gesamte Projektzeit hinweg hat sich – unserer Wahrnehmung nach – die Gestalt der fünf Promotionen sukzessive entwickelt, nicht zuletzt durch den konstruktiven Austausch über die jeweils für die Promotionen vorgenommenen (theoretischen) Weichenstellungen. Wir haben dabei in dieser Zeit aber auch laufend Erfahrungen mit Grenzziehungen im wissenschaftlichen Diskurs zu Unterricht und disziplinären Positionierungen und ihrer Bearbeitung gemacht. Beispielsweise haben wir um normative Setzungen der gewählten sozialwissenschaftlichen Forschungs-

ansätze gestritten, wir haben immer wieder die Frage nach der (Un-)Möglichkeit der Distanznahme zu didaktischen Perspektivierungen auf Unterricht berührt und dabei mitlaufend um die Qualitätsansprüche und Anforderungen an die in den Qualifikationsarbeiten zu leistende Forschung zu schulfachunterrichtlichen Differenzordnungen gerungen.

Wir haben uns dabei auch immer wieder um Verständigung bemüht. Eine zentrale Erfahrung für uns war dabei die der *Reibung*. Und diese Reibungen, um im Bilde zu bleiben, erzeugen Wärme im Sinne des gemeinsamen Interesses an derselben Sache, führen jedoch auch zu Reibungsverlusten im Sinne einer diversen, bisweilen auch kontroversen Auseinandersetzung darüber, was die gemeinsame Sache denn eigentlich ist: So haben wir uns immer wieder an der Frage, wie wir Differenz im Fachunterricht zum Gegenstand der Forschung machen, gerieben. Wir waren uneins, wie wir was beschreiben und was benennen und welche Schlüsse wir aus den Beobachtungen ziehen. Wir waren auch oft uneins, wozu wir – mit welchem Ziel – diese Forschung betreiben.

Wie können wir diese Reibungen verstehen? Sie weisen darauf hin, dass es in den Diskussionen etwas für jede*n Einzelne*n Bedeutsames zu verhandeln gab, dass wir uns alle von etwas, was zur Debatte stand und steht, haben berühren lassen. Sie weisen vielleicht auch darauf hin, dass die Autorisierungsverhältnisse des zur Rede stehenden Wissens durch die Interdisziplinarität komplex waren. Was als Wissen anzuerkennen ist, welches Wissen Geltung beanspruchen kann für wen und vor wem, war und blieb oft strittig. So weisen die Reibungen auch auf Durchsetzungskämpfe hin, auf immer wieder unternommene Versuche, ein bestimmtes Wissen als gültig zu etablieren. Für uns stellen sich angesichts dieser Reibungen verschiedene Fragen:

- Wo sind (die) Reibungen produktiv (gewesen)?
- Und wo verdecken Reibungen dann auch eher Fragen, die in einem anderen Sprechen geöffnet und verfolgt werden könnten?
- Wie viel Gemeinsamkeit ist in den Ausgangspunkten für fruchtbare wissenschaftliche Auseinandersetzungen notwendig, aber auch wie viel Differenz?
- Wofür ist es erforderlich, sich auf bestimmte Konstrukte zu einigen?

Vielleicht erweist sich aber auch eine Diskursfähigkeit gerade darin, sich immer wieder auf das Different und damit die Reibung einzulassen. Reibungen in den Diskussionen und Gesprächen über die Projekte brauchen auf jeden Fall Zeit, um sie genauer anschauen zu können. Neben hitzigen Diskussionen, in denen sie oft auch unter vermeintlichem Zeitdruck entstanden, entwickelte sich der Wunsch nach mehr Zeit für's Zuhören, manchmal auch Abwarten, vielleicht auch Schweigen und Nachdenken und Sich-Verunsichern-Lassen, bis das nächste Sprechen wieder einsetzt.

Was haben die Reibungen aber auch mit dem Forschungsgegenstand *Differenzverhältnis* zu tun? Vielleicht auch mit der Aporie, Ungleichheiten zu erforschen und sie dadurch immer auch zu aktualisieren, zu reproduzieren? Das Theorem des *undoing difference* verweist selbst evtl. schon auf die Aporie, Differenzordnungen zu erkennen, und etwas tun zu wollen/sollen, aber nicht tun zu können.

3 Reibung von Denkstilen und -zwängen

In der Rekonstruktion von Differenzkonstruktionen (in) der empirischen Realität spiegelt sich ihrerseits auch die Konstruktivität des jeweiligen empirisch-methodischen Zugriffs wider, in der Interpretation führen verschiedene theoretische Bezugnahmen zu unterschiedlichen Interpretationsansätzen und Ableitungen für eine schulische oder hochschulische (Vermittlungs-)Praxis. Dementsprechend können solche Reibungen in einem produktiven Sinne den Blick auf Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten erweitern, sie bergen jedoch auch das Risiko, den Blick in einem disziplinären Sinne eng zu führen.

Reibungen in diesem Sinne zeigten sich in unseren interdisziplinären Diskussionen und legten Differenzlinien frei, die aus den unterschiedlichen Denkkollektiven herrühren, aus denen wir kommen, und zu den mit ihnen verbundenen Denkstilen im Sinne Ludwik Flecks (1935/1999) führen. Sie reiben sich an der evidenten „Abhängigkeit der wissenschaftlichen Tatsache vom Denkstil“ (Fleck 1935/1999, 85). Bekanntlich geht es dabei nicht nur um unterschiedliche Begrifflichkeiten oder Verwendungsweisen, Fleck spricht von einem „bestimmten Denkwang“, die „Gesamtheit geistiger Bereitschaften, das Bereitsein für solches und nicht anderes Sehen und Handeln“ (Fleck 1935/1999, 85). Dabei zeigen sich diese denkstilgemäßen Sehgewohnheiten nicht alleine zwischen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, sie scheinen auch zwischen den beteiligten Fachdidaktiken und selbst innerhalb einer Fachdidaktik bzw. der Erziehungswissenschaft auf und betreffen in allen Fällen besonders die (machtvolle) Verwobenheit sozialer und fachlichunterrichtlichen Wissensordnungen.

Eine dementsprechende Differenzlinie war in unserem Projektzusammenhang zu beobachten, sie zieht sich aber auch durch diesen Tagungsband und könnte pointiert mit der Frage nach Fortschritt und Schicksal beschrieben werden: Lassen sich soziale (und fachunterrichtliche) Ordnungen und mit ihr verbundene machtvolle Differenzkonstruktionen theoretisch (ausschließlich) als zwangsläufig und unumgänglich denken, sind sie also gleichsam unser Schicksal, reproduzieren sie sich nur in immer subtileren Formen in der Unterrichtssprache, in Lehrplänen, Unterrichtsaufgaben und -materialien, und sind letztlich unhintergebar?

Oder lassen sie sich (auch) als Fortschritt denken, als Instrument einer Veränderung und Entwicklung sozialer und fachunterrichtlicher Ordnungen, eröffnen sie also auch einen Möglichkeitsraum und besitzen ein Lernpotenzial?

Adressiert sind damit theoretische Grenzziehungen zwischen einer relativistischen und einer normativen Interpretation wissenschaftlicher Tatsachen wie auch empirisch-methodologische Grenzziehungen zwischen deskriptiven und präskriptiven Ableitungen für die Praxis und deren Konsequenzen für die Frage nach der Konstruktion von fachunterrichtlichen Kontexten.

In einem fachdidaktischen Denkstil ist die theoretische Annahme, dass Fortschritt möglich ist, bei aller vorgebrachten Skepsis doch zuallererst konstitutiv und identitätsstiftend: Fachlichem und sozialem Lernen wird ein Potenzial zugeschrieben, nicht nur fachunterrichtliche und soziale Ordnungen zu reproduzieren, sondern auch zu verändern. Aus diesem Grund werden Fachdidaktiken auch als praktische Wissenschaften mit einem Anspruch auf Praxisrelevanz gedacht oder es wird von einer eingreifenden Wissenschaft gesprochen, mit einem deutlichen Gestaltungsauftrag zum Anwendungsbezug.

Insofern ist der fachdidaktische Blick auf Unterricht stets ein doppelter, der eine für den didaktischen Denkstil konstitutive Differenz konstruiert: zwischen einem deskriptiven Blick auf Unterricht, wie er ist, wie er sich gegenwärtig rekonstruieren lässt, und einem normativen Blick auf Unterricht, wie er sein könnte, wie er sich nach Erkenntnissen der Fachdidaktiken konstruieren ließe. Hier wird Unterricht in einer auf Fortschritt ausgerichteten Entwicklungsperspektive gedacht.

Tatsächlich kann (und wird) diese Differenz auch umgekehrt als Devianz konstruiert: Wie sollte oder müsste der Unterricht unter einer normativen Erwartung eigentlich sein und auf welche Weise weicht der empirisch vorfindliche Unterricht davon ab?

Derselbe doppelte Blick zeigt sich auch in einer fachdidaktischen Betrachtung der Lernenden: Er erfasst einerseits den gegebenen Lernstand, diagnostiziert die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, konstruiert andererseits aber auch eine „Zone der nächsten Entwicklung“, wie sie Lew Vygotskij (1978, 86) beschrieben hat:

„This difference [...] is what we call the zone of proximal development. It is the distance between the actual level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.“

Diese Differenzkonstruktionen im Zugriff auf fachliches Lehren und Lernen haben eine starke normative Komponente, an der sich notgedrungen Diskussionen entzünden, unterschiedliche Denkraumansätze anschließen und die Reibungen erzeugen – sei es an einzelnen fachlichen Normen oder an der Normativität des Denkstils als solchem.

In den Perspektiven der Fachdidaktiken zielen Differenzkonstruktionen – von fachunterrichtlichen Kontexten, wie sie sind, und fachunterrichtlichen Kontexten, wie sie sein sollten oder könnten – regelmäßig auch darauf, rekonstruierte fachliche und soziale Differenzlinien zu bearbeiten und zu überwinden und womöglich auch aufzuheben – etwa, wenn Unterschiede zwischen Lernenden in ihrem Wissen und Können, in ihren Ressourcen und Motivationen durch entsprechende Maßnahmen im Unterricht kompensiert werden sollen, aber auch dann, wenn durch das gemeinsame Lernen normative Vorgaben überwunden werden können.

Wenn fachliches Lehren und Lernen als Bearbeitung von Differenzkonstruktionen in einer zeitlichen Perspektive verstanden werden kann, dann ist von temporären, sich verändernden Differenzen die Rede und nicht von stabilen; diese Differenzen können immer feingliedrigere Wissensordnungen konstruieren, aber auch eingeführte Ordnungsbegriffe dekonstruieren. Solche temporären Ordnungsbegriffe können auch als didaktische Übergangsnormen fungieren. Helmuth Feilke (2015) spricht in diesem Sinne von didaktischen Normen und bezeichnet sie als „transitorisch“: Transitorische Normen unterscheiden sich von Satzungsnormen oder auch Gebrauchsnormen dadurch, dass es nicht darum geht, die Normen zu erlernen, sondern mit Hilfe der Normen etwas zu erlernen. Mit der Norm werden somit zwar normative Ordnungsbegriffe erworben, aber nur, um über sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen, die dann – wenn sie erworben sind – diese Ordnungsbegriffe wiederum überwinden und aufgeben können.

Solche „didaktischen“ Differenzkonstruktionen stehen aber in einem spannungsreichen Wechselverhältnis mit Differenzkonstruktionen anderer Provenienz. Ob Differenzen nicht nur sozial konstruiert, reproduziert oder durchgesetzt werden – im Sinne eines *doing differences* –, sondern auch bearbeitet, hintergangen oder überwunden werden können – also auch im Sinne eines *undoing differences* –, gehört zu den anregenden wie erregenden Problemstellungen in unseren Diskussionen von Beginn an. In den interdisziplinären Diskussionen sind diese Wechselwirkungen zwischen fachlich intendierten Differenzkonstruktionen und sozialen Differenzkonstruktionen immer wieder neu perspektiviert und diskutiert worden – und erzeugten Wärme, rieben sich aber gerade auch an den verschiedenen Denkstilen.

4 Reibung durch Mehrsprachlichkeit und Vielstimmigkeit

Sprache und Sprachlichkeit sind als Differenzlinie ein Querschnittsthema, das alle Projekte berührt und in unseren Diskussionen mal mehr, mal weniger in den Fokus gerückt wurde. Sprache kann nicht anders, als Differenzen zu etablieren, und so wird das Vorhaben, Differenzlinien zu befragen oder zu dekonstruieren,

paradoxerweise zu einem, das selbst zwangsläufig auch neue Differenzlinien kreiert, Sprache ist das Medium von Differenzierungen.

In der Arbeit an den Forschungsprojekten des Schlözer Programms war genau dies, der kontinuierliche Austausch und das Weiterfragen als grundlegende Orientierung prägend. Die Vielstimmigkeit dabei aufrechtzuerhalten, verlangt nach der Fähigkeit, Fragen zu Überschneidungen und eigenen Differenzlinien, die sichtbar gemacht werden können, zu stellen, ohne sie immer beantworten zu können oder zu müssen: Das Thema „Differenz“ hat gerade in der fachlichen Perspektivierung gezeigt, wie wir im Sprechen selbst ständig Differenzen konstruieren und damit Ein- und Ausschlüsse bis hin zu Wertungen vorgenommen haben, deren Bezugsnormen dann selbst wieder zum Gegenstand der Diskussion wurden.

Einen forschenden Zugang zu den Differenzlinien auszubuchstabieren, auf die wir uns beziehen, einerseits und denen, die in der Herstellung und Analyse empirischen Materials entstehen, andererseits, hat die Projektarbeit bestimmt: Es ging mehr und mehr darum, die Differenzlinien beispielsweise von Sprache oder Herkunft nicht nur *für* die Unterrichtsforschung fruchtbar zu machen, sondern sie *aus dieser heraus* durch neue Differenzlinien zu ergänzen: „Je tiefer man empirisch sinkt – in die Niederungen der lebensweltlichen Fabrikation sozialer Ordnungen – desto mehr Nebenstraßen, Radwege und Trampelpfade sieht man einmünden in die Kreuzung, bis man schließlich sogar erkennt, dass sich diese in einem vieldimensionalen Raum befindet“ (Hirschauer 2014: 176).

Das Interesse für die „Nebenstraßen und Radwege“ (Hirschauer 2014: 176) hat die Forschungspraxis stark beeinflusst, sie hat es ermöglicht, (mindestens) einen Schritt heraus aus den eigenen Selbstverständlichkeiten zu machen und den eigenen Normen durch Differenzkonstruktionen auf die Schliche zu kommen. Als lernende Forscher*innen konnten wir das, was unter Bezeichnungen wie „Reflexion“ oder „Reflexivität“ gefasst werden kann, zur Praxis machen und Reflexion weniger als normatives „to do“ ansetzen, sondern als Diskussion darüber, welche Bezugsnormen sich in unseren eigenen Bezeichnungen und Rekonstruktionen einer Beobachtung spiegeln, also dort ihre Reflexe offenbaren (vgl. Schädlich 2022). Die Diskussion des Differenzbegriffs ist also selbst eine, die permanent differenziert und in der Entscheidungen dazu getroffen werden müssen, was relevant ist und was nicht – und ob das, wofür es relevant ist, in seinem Relevanzanspruch auch wirklich von allen geteilt wird oder ob sich dabei auch Hierarchisierungen und damit neue, weitere Differenzlinien ergeben.

Innerhalb der sprachenbezogenen Projekte selbst ist deutlich geworden, wie sehr alle an der Lehrer*innenbildung Beteiligten in ihren Praktiken und im Reden über (Fach-)Unterricht Wissen und Vorstellungen zu Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts einspielen, sie dabei zementieren oder aber auch neu verknüpfen oder unterwandern. Die unterschiedlichen Bezugsdiskurse wie – allerdings eher graduell wahrgenommenen – Positionierungen gegenüber bildungsopo-

litischen und -administrativen Rahmentexten und deren normativen Forderungen haben dabei eigene Selbstverständlichkeiten und fachliche Gebundenheiten zu Tage treten lassen.

Ein spezifischer Blick auf eine Unterrichtssituation impliziert immer schon Bezeichnungsmöglichkeiten, legt sie nahe oder bringt sie selbst hervor. Im Bezeichnen werden Unterscheidungen gemacht, Differenzlinien hergestellt oder in Frage gestellt. Die Bezeichnungen heben Aspekte einer Situation hervor oder machen sie unsichtbar. Die Nähe, in die wir uns hier begeben haben, ist für uns der gemeinsame Versuch, Unterrichtspraxis ohne *a-priori*-Kategorien zu verstehen – oder besser zu verstehen. Die Reibung entsteht, wo wir feststellen, dass wir nicht nur das (vermeintlich) Gleiche anders bezeichnen, sondern durch unseren Blick und die mitgebrachte Sprache eben nie (ganz) das Gleiche wahrnehmen und hervorheben. Es handelt sich also nicht – nur – um ein interdisziplinäres Übersetzungs-, oder Äquivalenzproblem, sondern um die Frage, auf was genau sich ein bezeichnender Blick bezieht, und was genau zu übersetzen oder äquivalent zu setzen wäre.

5 Reibung an den Grenzen der Fachlichkeit

Was uns in den Diskussionen interessiert hat, ist die fachliche – und damit auch „fachsprachliche“ – Herkunft der Beteiligten und die Frage nach der normativen Unhintergebarkeit fachdidaktischer Perspektivierungen. Was in unserer Arbeit an den Dissertationsprojekten manchmal sichtbar wurde, ist, dass durch Bezeichnungspraktiken wie Labelings auch Zugehörigkeiten zu und Abgrenzungen von bestimmten (disziplinären) Interessen bis hin zu Ausgrenzungen kreierte wurden: Wir haben selbst (bisweilen deutliche) Differenzlinien gezogen und damit dem gemeinsamen Versuch einer nicht *a priori* gelenkten Arbeit auch im eigenen Tun widersprochen. Beeindruckend war dennoch an vielen Stellen der im Sprechen und Fragen realisierte Versuch, gerade nicht auf die Labels zu gucken, mit denen wir Beobachtungen am empirischen Material assoziiert haben, sondern darauf, was jemand praktisch tut und für welche Szenen des Unterrichts sich jemand interessiert – und warum. Es wurde im Sprechen, im vielleicht „anderen Sprechen“ oder im „Sprechen des anderen“ auch erkennbar, aus welcher Logik heraus jemand etwas „neu“ – eben in einer anderen, eigenen Sprache – zu sagen versucht hat. Um das Andere sagen zu können, verkürzen wir es durch eine Differenzlinie, und in der Folge werden immer neue Differenzlinien möglich. Und das ist natürlich ein Prozess *ad infinitum*. In der Differenz sind wir so aufeinander bezogen, dass Bezeichnungen immer neu vernetzt werden, die Sprachen sich vermischen und immer mehr sagbar wird.

In der Reibung kann unter anderem verstehbar werden, dass es *die* Erziehungswissenschaft und *die* Fachdidaktik – eine eventuell als Reibungsanlass angenommene Differenz – nicht gibt: Die Frage, ob „fachlich“ oder „nicht fachlich“ auf ein Ma-

terial geblickt wird, wurde unserer Wahrnehmung nach im Laufe der Projektarbeit zunehmend anders gestellt: Die Differenz „fachlich vs. nicht fachlich“ wurde als solche dahingehend weiter bearbeitet, dass nicht die Opposition, sondern die genaue Verfasstheit des Fachlichen als Frage akzentuiert wurde: Uns interessierte, was vielleicht *anders* fachlich ist und was genau durch die Bezeichnung hier beleuchtet oder verdunkelt wird. Immer wieder trat dabei die Frage nach möglichen Abstraktionen auf den Plan und nach Ebenen von Generalisierungen. Das Abstraktionsproblem ist deshalb relevant für die eigenen Differenzkonstruktionen, weil es vielleicht auch Hierarchisierungen impliziert oder kreiert (vgl. Breidenstein 2021), die dann selbst wieder als Differenz funktionieren: Ist Fachlichkeit bezogen auf etwas „Übergeordnetes“ und wie können ihre Sichtbarwerdungen fachlich bleiben, ohne im Übergeordneten aufzugehen und damit unsichtbar zu werden? Wird eine fachliche Perspektivierung durch Abstraktionsprozesse einfach irrelevant oder verändert sie sich und bleibt aber relevant?

Die Denkbewegung, die sich mit dieser Frage verbindet, könnte als „fachdidaktisieren“ (u. a. Schädlich 2022: 64) bestimmt werden. Gemeint ist damit ein ständiges Weiterfragen, was eine Situation, mit der wir uns hier unter verschiedenen Differenzkategorien beschäftigen, zu einer Situation des jeweiligen oder eigenen Fachs macht und mit welchen Bezugstheorien und Fragen dieser Fachbezug hergestellt wird.

Und dies ist beinahe unabhängig davon, ob Situationen alltäglichen Unterrichts oder so genannte Interventionen erforscht werden – eine Unterscheidungslinie, die zwangsläufig aus dem skizzierten fachdidaktischen Dilemma der oben ausgeführten Doppelperspektive heraus entsteht. Das Kontinuum mehr oder weniger explizit reflektierter Unterrichtsplanung und -gestaltung einerseits und dem Versuch, fachdidaktische Prinzipien, neue Konzepte oder Methoden in die Unterrichtspraxis einzuspielen sowie forschungsorientierten Interventionen andererseits, ist in unserer Perspektive fließend. Die Differenzlinie verläuft hier nicht in der empirischen Situation, sondern im Erkenntnisinteresse: Versuche der Rekonstruktion, die nicht primär auf Gelingensfaktoren zielen, sondern Praxis zu verstehen suchen, werden immer über das (geplante) Setting hinausgehende Elemente enthalten. Der Unterschied zwischen Alltagsunterricht und „didaktischem Verbesserungsvorhaben“ liegt somit eher in der forschenden Haltung, mit der dem, was sich dann unterrichtlich präsentiert, begegnet wird und wie es ermöglicht wird, die der Intervention zugeschriebenen Veränderungen mit den gleichzeitig sich offenbarenden habitualisierten Praktiken auch in der (eben immer nur teilweise veränderten) didaktischen Intervention mit zum Gegenstand zu machen. Dass die Praktiken durch Planung und Explizierung „ins Stolpern“ (Breidenstein 2006: 19) kommen und das Habituelle unkenntlich machen, bezieht sich dabei auch lediglich auf bestimmte Anteile, deren Bezüglichkeit zu den Anteilen, für die dies nicht gilt, als Frage immer mit zu stellen wäre.

6 Diskursive (Selbst-)Distanznahme als Erkenntnismodus

Vielstimmigkeit als Erkenntnis­methode, wie wir sie erfahren und auch beobachtet haben, kann produktiv werden, wenn sie als Gewinn und nicht als Konflikt verstanden wird. Notwendig ist dafür eine diskursive (Selbst-)Distanznahme, die es erlaubt, den eigenen Standort und Denkstil nicht zu privilegieren, sondern ihn als einen unter mehreren zu begreifen. Dabei wurde es mehr und mehr möglich, den eigenen Bezugsnormen immer genauer auf die Schliche zu kommen, bis zu dem Punkt, dass sogar das eigene Fach selbst plötzlich fragwürdig wurde.

Die Distanzierung kann so weit gehen, dass bspw. Mehrsprachigkeitstheorien, mit denen wir uns während der Projektphase beschäftigt haben, das (eigene) Schulfach „Französisch“ fragwürdig erscheinen ließen. Dilemmata von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel und der starken monolingualen Orientierung einzelsprachlich ausgerichteter Fächer enthalten selbst ideologische und historische Elemente, die mindestens diskutabel erscheinen. Der Gegenstand Mehrsprachigkeit macht die normative Heterogenität der Disziplin „Fremdsprachendidaktik“ exemplarisch sichtbar, vor allem vor der Frage, welche Normen für wen als „nicht verhandelbar“ aufscheinen. Unterschiedliche Gegenstandsverständnisse bringen unterschiedliche Normen, aber auch unterschiedliche Forschungsanliegen und mit diesen verbundene Methodologien hervor: Die in Curricula, Einführungen oder fachdidaktischen Publikationen modellierten Sprach- und Sprachlernbegriffe entsprechen beispielsweise kaum denen, die aus der Perspektive soziolinguistischer Referenztheorien die Erforschung mehrsprachiger Praktiken rahmen können.

Was am Beispiel der sprachlichen Fächer besonders deutlich wurde, gilt für andere Fächer und alle Promotionsprojekte des Schlözer-Programms-Lehrer*innenbildung gleichermaßen: Immer wieder wurden aus der Reibung heraus die verschiedenen Normen, auf die wir uns beziehen, sichtbar gemacht und zum Teil überhaupt erst als notwendig zu benennen erkannt. Wir haben das als „lernende Forscher*innen“ in der Projektlaufzeit mehr und mehr verstanden und bei unseren Treffen einerseits produktiv ausgereizt, andererseits genau dadurch auch immer wieder neue Reibungen erzeugt.

Um unseren Zischenruf hier also enden zu lassen, einmal kurzum gesagt: Der Versuch einer in Diskussionen und Auseinandersetzungen entstehenden Distanzierung verändert (die eigenen) Beobachtungen und bringt auch neue Bezeichnungen und damit neue Differenzlinien hervor, die den Blick auf immer nur vermeintlich Selbstverständliches kritisch schärfen. Das Veränderungspotenzial liegt bei einer solchen Distanzierung also nicht in einer unterrichtlichen Intervention, sondern darin, das „Gegebene“ neu zu betrachten und gewissermaßen umzubenennen.

Literatur

- Breidenstein, G. (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24. Jg., 933-953.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Feilke, H. (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch* 20 (38), 115-135.
- Fleck, L. (1999): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. [4. Aufl.] Frankfurt/Main: Suhrkamp. Erstmals veröffentlicht 1935.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3), 170-191.
- Rabenstein, K., Bräuer, C., Hülsmann, D., Mummelthey, S. & Strauß, S. (i. d. B.): Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. In: K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey & S. Strauß (Hrsg.): *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 13-23.
- Schädlich, B. (2022): Fachdidaktisches Wissen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums: Wissen für die Praxis als Wissen in der Praxis verstehen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33 (1), 51-72.
- Vygotskij, L.S. (1978): *Mind insociety: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts; London: Harvard University Press.

Autor*innen

Bräuer, Christoph, Prof. Dr.
Georg-August-Universität Göttingen,
Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Ästhetische Rezeptions- und Produktionsdidaktik;
Lese- und Schreibausbildung, deutschdidaktische
Unterrichts- und Professionalisierungsforschung
christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.
Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Transformation von Schule und (Fach-)Unterricht,
Ethnografie und Praxistheorie
krabens@gwdg.de

Schädlich, Birgit, Prof. Dr.
Georg-August-Universität Göttingen,
Seminar für Romanische Philologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Mehrsprachigkeit, Literatur- und Kulturdidaktik,
Forschung zu fremdsprachlicher Lehrer*innenbildung,
qualitativ-rekonstruktive Fremdsprachenforschung,
Unterrichtsethnographie
birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de

Leistung und Differenz

Samira Mummelthey

Leistung, Körper, Differenz im Sportunterricht. Erste Ergebnisse einer praxistheoretischen Diskursethnographie

Abstract

Anschließend an Arbeiten die schulfachspezifisch, schulfachunspezifisch sowie für bestimmte Unterrichtsformate Leistungskonstruktionen herausgearbeitet haben, zeigt dieser Beitrag erste Ergebnisse einer diskursethnographischen Studie zu Konstruktionen von Leistung als Differenzordnung im Sportunterricht auf. Leistung wird dabei als in Praktiken des Wertens und Bewertens hergestellt verstanden. Anhand ausgewählter Sequenzen aus Beobachtungen im gymnasialen Sportunterricht wird gezeigt, wie Artefakte als bedeutende Akteure in Praktiken der Wertung und Bewertung machtvoll einspielen und wie Konstruktionen von Leistung mit der Norm der Chancengleichheit relativiert werden. Erkennbar wird zudem, wie eine Verschränkung dieser beiden Aspekte eine Vergleichbarkeit als unterschiedlich wahrgenommener Körper für die Benotung garantieren soll.

Keywords: Differenz, Leistung, Sportunterricht, Ethnographie, Praxistheorie

1 Einleitung

In diesem Beitrag stelle ich erste Ergebnisse aus meiner Promotionsstudie zu Praktiken des Wertens und Bewertens im Sportunterricht und daraus hervorgehenden Konstruktionen von Leistung vor.¹ Schulische Leistung entfaltet zertifiziert in Form von Zeugnissen eine hohe Relevanz für die Möglichkeiten der weiteren Lebensgestaltung (vgl. Nicolae u. a. 2019) und kann als zentrale Differenz-Währung von Schule verstanden werden, in die auch andere Differenzierungen konvertiert werden können (vgl. Herzmann & Rabenstein 2020).

Leistungskonstruktionen lassen sich dementsprechend als machtvolle Praktiken der Differenzierungen verstehen, die etwas als unterschiedlich hervorbringen. In diesem Beitrag fokussiere ich Leistungskonstruktionen im Sportunterricht. Die-

¹ Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1917 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

sen fasse ich als ein Feld, in dem soziale Differenz in verschiedenen Situationen und Interaktionen aktualisiert und damit (re-)produziert wird (vgl. Budde u. a. 2015). Eine Besonderheit von Sportunterricht gegenüber anderen Unterrichtsfächern verstehe ich für diesen Beitrag darin, dass er sich, auch wenn unterrichtliche Praktiken immer als körperlich zu vollziehende Praktiken gedacht werden müssen (vgl. Langer u. a. 2010), durch körperliche Performanz als zentralen Modus der Teilnahme auszeichnet. Bewegungen/körperliche Performance sind hier expliziter Gegenstand von Wertungen und Bewertungen und damit zusammenhängenden Konstruktionen sportunterrichtlicher Leistung.

Im Sinne eines Zwischenstandes meiner Analysen fokussiere ich im Folgenden darauf, anhand ausgewählter Sequenzen der Teilnehmenden Beobachtung zu zeigen, wie Leistung in Praktiken des Wertens und Bewertens konstruiert wird, wie sportunterrichtliche Artefakte in diese Konstruktion involviert sind und inwiefern darin differenzierend auf Körper und Bewegung Bezug genommen wird. Zudem wird verdeutlicht, wie im Zuge von Leistungskonstruktionen an einer Vergleichbarkeit der Schüler*innen vor dem Hintergrund der schulischen Norm der Chancengleichheit gearbeitet wird.

Dazu werde ich zunächst kurz auf den Stand sportpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher bzw. ethnographischer Forschung zu Leistungs- und Differenzkonstruktionen im (Sport-)Unterricht eingehen (2). Anschließend werde ich mein Verständnis von Leistung als Ergebnis von Praktiken des Wertens und Bewertens ausführen (3) und einen Einblick in die methodologische Anlage meiner Studie als Diskursethnographie geben (4). Nach der Darstellung erster Ergebnisse (5) werde ich eine kurze Zusammenfassung meiner Überlegungen vornehmen und einen Ausblick in Bezug auf mögliche Anschlussüberlegungen geben (6).

2 Forschungsstand und Kontextualisierung

In den Erziehungswissenschaften sowie der Schul- und Unterrichtsforschung werden aktuell viele Einzelbefunde zu Differenzkonstruktionen in Bezug auf unterschiedliche Schulformen, Fächer oder didaktische Ausrichtungen generiert (vgl. Herzmann & Rabenstein 2020). Der Begriff der Differenz wird dabei unterschiedlich verstanden und es werden verschiedene Differenzkonstruktionen in den Fokus gerückt (vgl. Fritzsche & Tervooren 2012). Studien wie die von Rose und Gerkmann (2016) fragen beispielsweise ohne vorherige Fokussierung auf eine spezifische Kategorie „nach Prozessen der Differenzproduktion in der Schule und ihrer Beobachtbarkeit“ (Rose & Gerkmann 2016, 191). Andere Studien beschäftigen sich unter einem spezifischen Fokus mit Differenz. Eine größere Rolle nimmt dabei Forschung zu Inklusion/Förderbedarf ein. Ein Beispiel für eine solche Arbeit stammt von Thorsten Merl (2019), der Zuschreibungen von

(Un-)Fähigkeit bei Schüler*innen mit und ohne zugeschriebenem Förderbedarf im inklusiven Unterricht analysiert. Wie in der Unterrichtsforschung im Allgemeinen wird auch in der Forschung zu Differenz im Sportunterricht dem inklusiven Unterricht viel Aufmerksamkeit gewidmet. Eine neuere Studie dazu stammt von Schiller u. a. (2021), die nachvollziehen, wie mit Bestrebungen zur Inklusion im inklusiven Grundschulsportunterricht durch „die Reifizierung von Un-/Fähigkeit“, „die Komplementarität von Handlungsräumen“ sowie die „Verschränkung von Differenz- und Sachkonstruktionen“ (Schiller u. a. 2021, 73) wiederum Ein- und Ausschlüsse bestimmter Schüler*innen einhergehen und Differenzkonstruktionen reproduziert werden. Neben Inklusion ist auch die Persistenz des Hervorhebens von Geschlecht Thema empirischer Arbeiten zu Differenzkonstruktionen im Sportunterricht (vgl. Gramespacher 2008; Gieß-Stüber & Sobiech 2017; Hartnack 2017). Gianna Wilm (2021) verfolgt diesbezüglich etwa die Frage, wie Geschlecht im Sinne eines (Un-)Doing Gender im Sportunterricht aktualisiert wird. Als auffällig stellt die Autorin heraus, dass die Differenzierung nach Geschlecht im Sportunterricht keine Irritation bei den Schüler*innen auslöst und häufig „beiläufig mitvollzogen“ (Wilm 2021, 159) wird.

Der vorliegende Beitrag fokussiert Leistung als spezifische schulische bzw. unterrichtliche Differenzordnung und schließt damit an bestehende Arbeiten der qualitativen und subjektivationstheoretischen Unterrichtsforschung an, die bereits verschiedentlich Konstruktionen von Leistung im Unterricht beschrieben haben. Der Forschungsstand lässt sich dabei gliedern in Arbeiten, die schulfachenspezifisch (vgl. Kalthoff 1996; Zaborowski u. a. 2011; Bräu & Fuhrmann 2015; Kalthoff & Dittrich 2016; Fuhrmann 2017) sowie für bestimmte Schulfächer wie Musik (vgl. Heberle 2019) oder Mathematik (vgl. Gellert & Hümmer 2008; Heberle 2019) oder für bestimmte Unterrichtsformate wie den individualisierten Unterricht (vgl. Rabenstein u. a. 2015) Leistungskonstruktionen im Unterricht herausgearbeitet haben.

Ich verfolge mit der Fokussierung auf Sportunterricht ebenfalls einen schulfachspezifischen Zugang. Die Auffassung, was als Leistung im Fach Sport gelten soll, ist in den letzten Jahrzehnten in der Sportpädagogik immer wieder thematisiert worden. So liegen bereits über einen längeren Zeitraum Beiträge vor, die überblicksartig verschiedene sportdidaktische Leistungsverständnisse nachzeichnen, vergleichen und Vorschläge für die zukünftige Ausrichtung der Leistungsbewertung machen (vgl. Scherler 2000; Tillmann 2001; Balz 2009). Neuere Ansätze, mit denen sich die Sportdidaktik beschäftigt, sind etwa der Entwurf einer Kompetenzorientierung für den Sportunterricht, die Weiterentwicklung eines auf Reflexion ausgelegten Handlungsansatzes und auch die Themen Heterogenität und Inklusion im Sportunterricht (vgl. Wolters & Lüsebrink 2017).

Mit Blick auf empirische Forschungsarbeiten stellen dabei Studien, die Differenzkonstruktionen im inklusiven Sportunterricht in den Blick nehmen und hier mit

der Frage nach (Un-)Fähigkeitszuschreibungen auch Fragen nach Leistung tangieren (vgl. Meier & Ruin 2015; Meier u. a. 2016; Ruin 2017; Schiller u. a. 2021), einen großen Bereich dar. Leistung wird dabei vor allem im Sinne von (un-)passenden, ableistischen Leistungsanforderungen besprochen und auch kritisiert. Eine weitere neuere Studie fokussiert Leistung aus Perspektive der Lehrkräfte und in Bezug auf Herausforderungen bei der Benotung (vgl. Feth 2014). Dabei gerät in erster Linie der Prozess des Differenzierens zwischen als leistungsfähig oder nicht-leistungsfähig kategorisierten Schüler*innen in den Blick. Für den Sportunterricht fehlen demnach Studien, die aus ethnographischer wie praxistheoretischer Perspektive fragen, wie genau etwas als Leistung hervorgebracht wird bzw. wie etwas oder jemand zunächst bewertbar wird, worauf Bewertungen auch abseits von Benotung situativ Bezug nehmen und wie hier differenziert wird.

An die hier aufgeführten empirischen Arbeiten zu Konstruktionen von Leistung als unterrichtliche Differenzordnung anknüpfend, frage ich im Detail für den Sportunterricht danach, wie in welchen diskursiven Praktiken des Wertens und Bewertens welche Konstruktionen von Leistung hergestellt werden und inwiefern darin differenzierend auf Körper und Bewegung Bezug genommen wird. Die Zentrierung auf Leistung als eine insbesondere individualisierende und hierarchisierende Differenzkonstruktion wird hierbei nicht isoliert, sondern in einem sensibilisierenden Sinne für Interdependenzen mit weiteren Differenzierungen offengehalten, wie sich an der Rekonstruktion einer Interdependenz von Leistung und Geschlecht zeigen wird.

3 Theoretische Verortung: Leistung als Ergebnis von Praktiken des (Be-)Wertens

Für die Studie, auf die ich mich in diesem Beitrag beziehe, knüpfe ich an ein praxistheoretisches Verständnis von Leistung als soziale Konstruktion an. Praxistheorie umfasst dabei keine einheitliche Theorierichtung (vgl. Schmidt 2017), sondern verschiedene Ansätze, die Praktiken in ihr Zentrum stellen (vgl. Schäfer 2016). Im Fokus steht dabei die „Sozialität als Praxis“ (Hillebrandt 2014, 7) bzw. die Herstellung sozialer Wirklichkeit. Die verschiedenen Ansätze der Praxistheorien verbindet, dass sie bei der Bearbeitung der Frage nach der Herstellung sozialer Wirklichkeit anstelle von „Bewusstseinsformen, Ideen, Werte[n], Normen, Kommunikation oder Zeichen und Symbolsysteme[n]“ (Schmidt 2017, 337) soziale Praktiken fokussieren. Hillebrandt betont hierzu, dass solche Praktiken nicht nur als Sprechakte, sondern als Verbindung aus „Sprechakten, körperlichen Bewegungen (doings) und einer durch Assoziation zwischen sozialisierten Körpern und materiellen Artefakten ermöglichten Handhabung der Dinge“ (Hillebrandt 2014, 11) zu verstehen sind. Aus praxistheoretischer Perspektive rücken somit in ers-

ter Linie Handlungen von Personen untereinander oder im Zusammenspiel mit Artefakten in den Blick. Aufgabe einer praxistheoretischen Forschung ist es dementsprechend

„die variablen Bedingungen des Vollzugs der Praxis situationsanalytisch zu identifizieren, also das Zusammenkommen und -wirken von sozialisierten Körpern mit materialen Artefakten und Dingen sowie mit diskursiven und symbolischen Formationen zu untersuchen“ (Hillebrandt 2014, 11).

Aufbauend auf Kalthoff, der Leistung als „Ergebnis eines Bewertungsvorgangs“ (1996, 109) konzeptualisiert, schlage ich ergänzend eine analytische Differenzierung in Praktiken des Wertens und Bewertens im Anschluss an bewertungssoziologische Überlegungen vor. Bewertungsvorgänge verstehe ich dabei als Praktiken der Differenzierung. Krüger und Reinhart (2016) nehmen dafür die Unterscheidung John Deweys von Praktiken des Wertens und des Bewertens auf. Werten wird dabei als Wertzuschreibung und Bewerten als Wertabwägung verstanden (vgl. Krüger & Reinhart 2016). Praktiken des Wertens können demnach als solche definiert werden, die etwas zunächst als werthaltig hervorbringen, also Praktiken des „Bewertbarmachens“ von etwas oder jemandem. Bewerten meint Praktiken, die etwas in Verhältnis zueinander oder aber zu gesetzten Normen bringen, also Praktiken des Abwägens von Wert im Vergleich mit gesetzten Normen oder einem anderen bewertbaren Etwas oder Jemanden. Praktiken der Wertzuschreibung bzw. des Wertens bilden dabei insofern die Voraussetzung für Bewertungen, als sie die Kategorien etablieren, mit denen bewertet, klassifiziert und beurteilt werden kann (vgl. Krüger & Reinhart 2016).

So rückt etwa eine Lehrkraft die spezifische Haltung eines Fußes in den Fokus und bringt diese als Wert, sprich als Bezugspunkt für Bewertungen hervor, indem sie sagt: „Achte auf deinen Fuß“. Der Begriff des Bewertens rückt dann anschließend in den Blick, wie – sprich im Modus welcher Vergleiche oder in Relation zu welchen Normen – das als bewertbar Hervorgebrachte gesetzt wird, etwa, wenn die Lehrkraft nachschiebend bemerkt: „Den Fuß so wie ich es vorhin gezeigt habe“, und damit ihre Fußhaltung zum relevanten Vergleichspunkt für die Haltung der Füße der Schüler*innen macht. Eine solche Ausdifferenzierung von Bewertung in Werten und Bewerten ermöglicht, mit dem Begriff des Wertens für Situationen des Sportunterrichts zu sensibilisieren, in denen etwas zuerst bewertbar gemacht, also mit einer spezifischen Relevanz belegt wird.

Zwei Aspekte, auf die ich im Folgenden genauer eingehen möchte, klingen hiermit bereits an: Erstens die Verschränkung von Bewerten und Vergleichen, die sich auch an verschiedenen Stellen meiner Daten zeigt, und zweitens körperliche Vollzüge als Gegenstand sportunterrichtlichen (Be-)Wertens.

Zu der Verschränkung von (Be-)Werten und Vergleichen wird in der Soziologie der Bewertung mehrheitlich der Annahme gefolgt, dass das Beurteilen von Wert

mit Praktiken des Vergleichens einhergeht (vgl. Heintz 2010; Krüger & Reinhart 2016). Ein Vergleich setzt voraus, „dass das zu Vergleichende zuvor ausgewählt“ und dass „die Vergleichskategorien selbst zuvor definiert werden“ (Krüger & Reinhart 2016, 494). In jeder Bewertung müsse somit sowohl dem zu Bewertenden als auch den Bewertungskategorien selbst ein Wert zugeschrieben werden. „Das bewertende Vergleichen und die vorangehende Zuschreibung von Wert sind auf diese Weise unauflöslich aufeinander bezogen“ (Krüger & Reinhart 2016, 494). In meiner Analyse habe ich herausgearbeitet, dass auch dem Erkennen, Messen und Beurteilen von Leistung im Sportunterricht häufig die Annahme gleicher bzw. vergleichbarer Schüler*innen zugrunde liegt. Diese angenommene Gleichheit wird jedoch immer wieder brüchig und bedarf einer stetigen Aktualisierung oder Modifikation, um Bedeutung zu behalten. Darauf werde ich später zurückkommen.

Der bereits genannte zweite Aspekt betrifft körperliche Vollzüge als Gegenstand sportunterrichtlichen (Be-)Wertens. (Be-)Werten vollzieht sich interaktiv als Zusammenspiel verschiedener Akteur*innen (vgl. Nicolae u. a. 2019), die aus praxistheoretischer Perspektive als „körperlich befähigte“ mit „geübten Körpern“ (Schmidt 2017, 338) zu verstehen sind, und „materialen Artefakten und Dingen“ (Hillebrandt 2014, 11).

Im Sportunterricht gerät Körper dabei im Sinne körperlicher Akteur*innen als (be-)wertender Körper und als (be-)werteter Körper in den Blick sowie in Form fachunterrichtsspezifischer körperlicher Vollzüge, wie z. Bsp. Sprinten oder einen Handstand machen, als Gegenstand von Praktiken des (Be-)Wertens. Diese körperlichen Vollzüge können als sportunterrichtliches Äquivalent der Konstruktionen zu lernender Gegenstände im Unterricht verstanden werden. In den von mir durchgeführten Beobachtungen von sportunterrichtlichen Praktiken des (Be-)Wertens geraten neben körperlicher Materialität zudem Artefakte in Form von Bewertungsbögen oder Gerätearrangements als bedeutsam in den Blick.

4 Methodologie: Zur Verbindung von In-situ-Praktiken der Leistungskonstruktion und sportunterrichtsbezogenen Diskursen zu Leistung

Ich verstehe die im Rahmen meiner Promotion durchgeführte Studie als Diskursethnographie. In diesem Sinne wird der Anspruch verfolgt, sowohl In-situ-Praktiken der Leistungskonstruktion als auch Leistungsdiskurse zu Sportunterricht einzubeziehen. Das Datenkorpus der Studie besteht aus Protokollen zweier zweimonatiger Teilnehmenden Beobachtungen (vgl. Breidenstein u. a. 2020) aus dem Sportunterricht eines Gymnasiums, sechs Problemzentrierten Interviews (PZIs) (vgl. Witzel 2000) mit Sportlehrkräften sowie 43 ausgewählten praxisin-

struktiven Beiträgen aus drei Zeitschriften (SportPraxis, Sportpädagogik, Sportunterricht), die sich an Sportlehrkräfte richten. Während die Beobachtung alltägliche Formen der Differenzierung und (Be-)Wertung im Sportunterricht in den Fokus rückt und dabei nicht nur auf Gesprochenes, sondern gerade auch auf körperliche Praktiken und die Materialität sozialer Praxis blickt, lassen sich aus den PZIs und Zeitschriftenbeiträgen normative Orientierungen zu Sportunterricht, Leistung und Benotung rekonstruieren, die im Vollzug des alltäglichen Sportunterrichts unausgesprochen bleiben. Für diesen Beitrag werde ich erste Ergebnisse der Analysen der Teilnehmenden Beobachtung fokussieren und auf die Fragen hin untersuchen, welche Praktiken des (Be-)Wertens sich darin erkennen lassen und was damit für den Sportunterricht als Leistung hervorgebracht wird. Zur Arbeit mit den Daten wurde eine Heuristik in Anlehnung an Langer und Richter (2015) sowie Wrana (2015) erarbeitet, die die zentralen Bezugspunkte Leistung, Werten und Bewerten sowie Körper und deren theoretische Rahmungen analytisch ausformt (vgl. Mummelthey u. a. 2022). Die Analyse der Daten ist dabei als zirkulärer Prozess zu verstehen, bei dem sich die Arbeit an den verschiedenen Daten abgewechselt und gegenseitig sensibilisiert hat.

In der folgenden Darstellung erster Ergebnisse werden zwei Aspekte der Konstruktion von Leistung – die Involvierung von Artefakten in Praktiken des (Be-)Wertens sowie Chancengleichheit als Legitimierungsfolie – beleuchtet.

5 Konstruktionen von Leistung im Sportunterricht – erste Ergebnisse

In den bisherigen Analysen der verschiedenen Daten wurden zwei Aspekte deutlich, die ich im Folgenden anhand der ethnographischen Protokolle eingehender beleuchten möchte. Ich werde zeigen, wie Artefakte als bedeutende Akteure in Praktiken des Wertens und Bewertens mitwirken, indem sie Kriterien der Bewertung sowie die Vergleichsdimension der Schüler*innen bestimmen und damit als wichtige Mitspieler*innen der Konstruktion von Leistung zu verstehen sind. Zudem soll das in den Praktiken des (Be-)Wertens entstehende Spannungsfeld zwischen dem Anspruch, Chancengleichheit herzustellen bzw. zu erhalten, und dem Umgang mit Schüler*innen(-körpern), denen ein unterschiedliches Mitspielpotenzial zugeschrieben wird, aufgezeigt werden.

Zum ersten Punkt werde ich nun anhand einer Situation aus der Beobachtung des Sportunterrichts rekonstruieren, wie Prüfungsbögen – sprich spezifische, textbasierte Dokumente, die in dem von mir beobachteten Sportunterricht eine Rolle spielen, – in Bewertungspraktiken Bedeutung entfalten. Ich werde zeigen, wie sie die Körper der Schüler*innen koordinieren und dabei Leistung als spezifische sportliche Leistung konstruieren.

Die folgende Beobachtung stammt aus einer Unterrichtsstunde zum Thema Balancieren aus der Sekundarstufe I. Die Schüler*innen haben von der Lehrkraft je ein als „Prüfungszettel“ bezeichnetes Blatt Papier bekommen, auf dem Bewegungen in Form einer Abbildung und eine Skala mit ankreuzbaren Beschreibungen der gesehenen Bewegung zu sehen sind. Die Relevanz des „Prüfungszettels“ wird dadurch herausgestellt, dass die Lehrkraft dazu auffordert, diesen immer bei sich zu behalten, außer wenn die Schüler*innen sich zur Prüfung anmelden möchten. Dann geht der Zettel für die Dauer der Prüfung an die Lehrkraft, die darauf Markierungen vornimmt.

„Jonas, Luca und Felix² teilen sich eine Bank und machen Strecksprünge: Sie reißen auf der Bank stehend die Arme in die Luft, halten sie nach oben gestreckt, hüpfen von der Bank auf die Matte, gehen bei der Landung leicht in die Knie und nehmen die Arme runter, beim Aufrichten gehen die Arme wieder über den Kopf. Die Gruppe organisiert sich auf Vorschlag von Felix neu: Alle stellen sich an einer Seite der Bank an, machen nacheinander eine Standwaage auf der Bank und dann einen Strecksprung von der Bank runter, die anderen Gruppenmitglieder kommentieren die gerade ausführende Person: „falsch rum“, „Bein höher“. Während des Übens ruft Luca mehrmals „oh mann, ich kann es nicht!“. Dann macht er eine weitere Bewegung vom Prüfungszettel, die Standwaage, und fragt Jonas, ob das „gut aussieht“. Jonas schaut ihn an und antwortet, dass das Bein noch höher müsste. Dann kommt Felix mit „Informationen zu den Armen“ beim Strecksprung. Luca macht anschließend wieder die Sprünge vom Beginn und ärgert sich weiter lautstark nach jedem seiner Strecksprünge „oh maaann“, „ich kann es nicht“. Luca geht nach einiger Zeit zu Frau Herring und fragt nochmal nach der Technik des Strecksprungs und kehrt mit „neuen Erkenntnissen“, die er dann ausführt, zu seiner Gruppe zurück. Die anderen versuchen dabei, die von ihm beschriebenen Bewegungen auszuführen. Luca ruft nach Jonas, der schon im Strecksprung geprüft wurde „guck mal meins an!“. Nachdem jetzt alle der Gruppe im Strecksprung geprüft sind, üben die drei Jungen die Standwaage auf dem Boden und auf der Bank und kommentieren gegenseitig die Ausrichtung des Beins.“ (Ku3_2)

Die Interpretation dieser Situation verdeutlicht, wie das als Prüfungszettel bezeichnete Artefakt die Situation mitbestimmt und in die Konstruktion sportunterrichtlicher Leistung involviert ist. Die Situation, die als eine relativ freie Übungsphase gerahmt ist, zeigt sich bei genauerer Betrachtung als stark durch den Aktanten Prüfungszettel präfiguriert, der in Kombination mit der Lehrkraft und den Gerätearrangements spezifische Bewegungen der Schüler*innen nahelegt. Die Prüfungszettel, die alle Schüler*innen bei sich tragen müssen, sind dabei gleichermaßen als Handlungsanweisung und Erinnerung an die zu Prüfenden in Bezug auf das zu Prüfende und die dabei relevant gemachten Wertzuschreibungen zu verstehen. So lässt sich erkennen, dass die Bewegungen und Kommentierungen der Gruppe starke Orientierungen an den auf dem Zettel beschriebenen

2 Namen von Personen, Institutionen und Orten in den Protokollen wurden pseudonymisiert.

Bewegungen aufweisen und einer Bewertungslogik folgen, die eine Beurteilung in Form von Handlungsvorschlägen bzw. Korrekturen vornimmt. Während die Schüler zunächst ohne eine für die Ethnologin erkennbare Reihenfolge auf der Bank Bewegungen ausführen, führt der Vorschlag von Felix zu einem kontrollierteren Bewegen, bei dem geregelt ist, welcher Körper sich wann, wo zu befinden hat und wo die Aufmerksamkeit der jeweiligen Gruppenmitglieder liegen soll. Dabei führt ein Körper eine spezifische Bewegung angelehnt an den Prüfungszettel auf, während die anderen Körper sich außerhalb des dafür erforderlichen Raums befinden und sich zu dem vorführenden Körper ausrichten. Die beobachteten Kommentierungen sind zumeist Korrekturen der Bewegung („Bein höher“, „falsch herum“), die zum einen das Gesehene als noch nicht korrekt ausgeführt markieren und zum anderen darauf verweisen, dass ein eindeutiger Konsens darüber herrscht, wie die Bewegung auszusehen hat.

Diese bewertende Form der Kommentierung, die sich auf eine zentral gesetzte (Prüfungs-)Norm bezieht, die durch den Prüfungszettel immer wieder präsent gemacht werden kann, zeigt sich auch in der Antwort von Jonas auf die Frage von Luca, ob der Sprung „gut aussehe“. Er antwortet nicht mit ja, nein oder ich weiß nicht, sondern mit der direkten Aufforderung, das Bein höher zu nehmen. Durch die Rahmung der Situation im Modus von Üben und Prüfen sowie durch die Antwort von Jonas lässt sich ableiten, dass er die Frage als „gut aussehen“ im Sinne von sieht die Bewegung aus, wie sie gefordert ist, versteht und dementsprechend Veränderungen vorschlägt, die für ein Angleichen der Bewegung an die Vorgabe als dienlich angesehen werden. Auch das Einholen und Präsentieren weiterer Informationen bei der Lehrkraft lässt sich vor dem Hintergrund einer als verpflichtend angesehenen Bewegungsnorm als Handlung deuten, die eine Homogenisierung der Bewegungen der Gruppenmitglieder vorsieht, kombiniert mit der Angleichung an eine Idealbewegung, – wie sie der Prüfungszettel vorgibt. Nachdem die Bewegung von allen Gruppenmitgliedern der Lehrkraft präsentiert und damit als Prüfung zur Aufführung gebracht wurde, verfällt die Notwendigkeit weiterer Vollzüge dieser konkreten Bewegung und die Gruppe geht zu einem anderen Bewegungsablauf über, der ebenfalls von dem Prüfungszettel vorgegeben ist. Die Schüler machen sich in ihrer Interaktion als Gruppe damit gegenseitig zu Prüfungsinstanzen, die eine spezifische Bewegungsausführung überwachen und für ihre Korrektheit sorgen. In wechselnden Konstellationen machen sich die Schüler dabei zu Bewertenden oder Bewertetem. Das Aufrufen und relevant Halten dieser Bewegungsnorm übernehmen dabei nicht nur die Schüler*innen gegenseitig, sondern auch die Prüfungszettel, die in gleicher Anzahl wie die Schüler*innen in das Geschehen involviert sind und potenziell zu jeder Zeit von einem selbst, Mitschüler*innen oder der Lehrkraft zum Vergleich herangezogen werden können.

Als zweiter Aspekt wird nun das in den Praktiken des (Be-)Wertens entstehende Spannungsfeld zwischen dem Anspruch der (Herstellung von) Chancengleichheit und dem Umgang mit als (körperlich) unterschiedlich konstruierten Schüler*innen ausgeführt.

Besonders eindringlich wurde dies im Modus der Teambildung. In den diesbezüglich beobachteten Situationen wurde die binär verstandene Differenzdimension Geschlecht immer wieder relevant gemacht und ein Hervorbringen möglichst geschlechtlich gleichverteilter Teams angestrebt, um ein faires bzw. chancengleiches Spiel zu ermöglichen. Die folgenden Situationen stammen dabei aus der Vorbereitung für verschiedene Mannschaftsspiele. Alle wurden im Unterricht der gleichen Lehrkraft (Frau Herring) beobachtet.

„Es werden erst zwei Jungen und dann zwei Mädchen von der Lehrkraft ausgewählt. Eines der Mädchen soll zwei Mädchenteams und einer der Jungen zwei Jungenteams zusammenstellen. Die jeweils andere Person des gleichen Geschlechts bestimmt dann – Mädchen bei den Mädchenteams, Junge bei den Jungenteams – wer der beiden welches Team bekommt. Bei den Mädchen lässt sich ein Zuteilen á la ‚du hier und du da‘ beobachten. Dann werden jedoch ein paar Entscheidungen mit Buh-Rufen kommentiert, was meine Aufmerksamkeit als Ethnologin weckt. Aus der Jungengruppe lassen sich nun ebenfalls Unstimmigkeiten vernehmen, die jedoch direkter auf zugeschriebene Merkmale einzelner Personen verweisen: ‚der ist aber schlechter als der‘, ‚wir haben aber dafür den‘, ‚aber der kann nur fangen nicht werfen‘. Schließlich haben sich sowohl die Mädchen als auch die Jungen in je zwei Gruppen geteilt. Nachdem in einem Sitzkreis die Regeln rekapituliert und das Spielfeld markiert wurde, weist Frau Herring den Teams Seiten zu, sodass je ein Jungen- und ein Mädchenteam auf einer Seite zu einem großen Team verschmelzen.“ (Ku1_3)

„Dann werden Mannschaften gebildet: Zuerst sollen die Mädchen 1-2 abzählen, dann die Jungen. Die Einsen sind eine Mannschaft und starten als Läufer*innen und die Zweier starten als Fangteam im Feld.“ (Ku1_2)

„Frau Herring fordert sowohl die Jungen als auch die Mädchen auf, sich jeweils auf eine Seite der Bänke zu stellen und dann vier Teams zu bilden. Nach kurzer Zeit grenzen sich zwei bereits vollständige Teams vom Rest der Mädchen ab und schnell finden sich auch die anderen beiden Teams, sodass nach kurzer Zeit vier Mädchenteams sauber aufgeteilt in der Hallenhälfte stehen. Die Jungen finden sich ebenfalls in vier Teams zusammen. Dann bewegen sich alle Teams in die Hallenhälfte, in der die Lehrkraft steht. Frau Herring bestimmt, dass je ein Jungenteam zu einem Mädchenteam gehen soll und legt fest, in welcher Reihenfolge sich die Jungenteams ein Mädchenteam aussuchen dürfen, um dadurch jeweils ein größeres gemischtgeschlechtliches Team zu bilden.“ (Ku3_5)

Leistung wird in den Szenen als vergeschlechtliche Leistungsfähigkeit aufgerufen. Durch das beschriebene Vorgehen der Mannschaftsbildung getrennt nach Jungen und Mädchen stellt die Lehrkraft sicher, dass sich in den beiden finalen Teams je etwa gleichviele Jungen und Mädchen befinden. Bei der Bildung von Gruppen

bzw. Teams gibt Frau Herring somit eine klare Struktur vor, in der die Einteilung passieren soll. Als relevante Unterscheidung für die Einteilung setzt die Lehrkraft die Kategorie Geschlecht, die hier binär als männlich oder weiblich aufgerufen wird. Im Verlauf des Bildens von Mannschaften fordert sie die Klasse auf, sich zunächst geschlechtshomogen in Gruppen zu teilen. Die Schüler*innen werden damit von der Lehrkraft als Mädchen und Jungen angesprochen und als solche kategorisiert. Dabei wird nicht relevant gemacht, welche Mädchen mit welchen Jungen in ein Team kommen, sondern nur, dass in beiden Teams am Ende etwa gleich viele sind. Eine gleiche Anzahl an Personen des jeweiligen Geschlechts verweist dabei auf eine etablierte Strukturierung zur Herstellung „fairer“ Teams, „wodurch implizite Annahmen über körperliche Voraussetzungen ersichtlich werden“ (Wilm 2021, 279) und deutet dabei auf ein vergeschlechtlichtes Verständnis von Leistung im Sport hin, dass in Bezug zu der Orientierungsnorm der Chancengleichheit relevant gemacht wird (vgl. Wilm 2021).

Die Routiniertheit der Einteilung nach Geschlecht sowie das Nicht-Vorhandensein von Protest unterstützen wiederum die angenommene Natürlichkeit der Kategorisierung in Mädchen und Jungen. Zudem ist gerade im Kontext Sport – dabei insbesondere im Leistungssport – Geschlechtertrennung (im Sinne einer dualistischen Geschlechterordnung) omnipräsent und unterstützt die Vorstellung unterschiedlicher Mitspielfähigkeiten für Mädchen und Jungen respektive Männern und Frauen.

Die nächste Szene zeigt eine Situation, in der im Vorhinein keine geschlechtergetrennte oder mit anderen offen kommunizierten Kategorien arbeitende Zusammenstellung der Teams durch die Lehrkraft initiiert wurde.

„Eine Schülerin wird ausgewählt, Teams einzuteilen und eine andere, um sich eins auszusuchen. Das Mannschaftenbildern wird vor allem von einem Team lautstark kommentiert, sie finden die Einteilung „voll unfair“. Während des Spiels kommt Frau Herring zu mir und zeigt sich verwundert. Sie berichtet, dass dieser Zwischenstand sie überrascht, da in dem führenden Team deutlich mehr Mädchen sind und es das „schwächere Team“ sei. Allerdings hätte dieses Team sich abgesprochen und durch Taktik sei es sehr gut möglich, auch als schwächeres Team zu gewinnen, analysiert Frau Herring weiter. Das Spiel ist schließlich zu Ende und „das schwächere Team“ gewinnt. Auch nach der Stunde freut sich Frau Herring immer wieder verwundert über den Ausgang des Spiels und hebt hervor, dass die Mädchen die Jungen geschlagen hätten und es am Absprechen vor Spielbeginn liegt. Auf meine Anmerkung hin, dass es bei dem letzten Spiel ja auch nochmal richtig spannend wurde, sagt sie, dass die Person, die die Teams eingeteilt hat, dass auch sehr reflektiert macht und seine Mitschüler*innen gut kennt und einschätzen kann.“ (Ku1_4)

Hier wird Geschlecht nach der Einteilung in Teams – also während und nach dem Spiel – bezüglich der Gewinnchance als relevante Unterscheidung der Teams hervorgebracht. Dies passiert, indem der Ausgang zugunsten des als

schwächer verstandenen Teams (in dem mehr Mädchen sind) als überraschend hervorgebracht und nach Erklärungen für den Ausgang gesucht wird. Die Bezeichnung der Teams von den einteilenden Schüler*innen als „voll unfair“ lässt sich sowohl als eine Markierung der Teams als ungleich als auch als Bewertung des Einteilungsvorgangs und der Personen des Teams verstehen. Als Norm für die Gruppenbildung wird dabei Fairness aufgerufen, die hier im Sinne von Chancengleichheit in Bezug auf den Ausgang des Spiels zu verstehen ist. Mit der Bezeichnung unfair werden die Teams also bezüglich ihrer Gewinnchancen als ungleich bestimmt. Gleichzeitig werden damit die Teammitglieder in ihrem angenommenen Potenzial für das Gewinnen des Spiels kategorisiert. Frau Herring markiert mit ihrer Kommentierung an mich die Teams ebenfalls als ungleich. Die Ungleichheit der Teams führt sie dabei auf die Dimensionen Geschlecht und sportliche Stärke zurück, die wiederum als zusammenhängend hervorgebracht werden. Ihre während und auch nach dem Spiel geäußerte Verwunderung über die Führung des „schwächeren Teams“ dramatisiert die Markierung als unterlegenes Team nochmals.

Im Verlauf des Gesprächs wird die Praktik des Einteilens für den Ausgang des Spiels von Frau Herring relevant gemacht. Hierbei werden eine reflektierte Haltung der einteilenden Person und ein gutes Einschätzen als Wertkategorien für ein gelungenes Einteilen benannt. Das Aufrufen der Fähigkeit des „guten Einschätzens“ stellt die einzuschätzenden Schüler*innen dabei als zu einer bestimmten, –für andere erkennbaren – Leistung fähig dar.

Zusammenfassend konnte anhand der Analyse erstens gezeigt werden, wie Artefakte als Bewegungen synchronisierende und Kommentierungen rahmende Prüfungsbögen als bedeutende Akteure in Praktiken des Wertens und Bewertens machtvoll einspielen, und zweitens, wie die Konstruktionen von Leistung mit der Norm der Chancengleichheit, die sich in Praktiken der Einteilung von Mannschaften zeigt, anhand von vergeschlechtlichen Zuschreibungen erwarteter Leistung relationiert werden.

6 Fazit

Durch die bewertungssoziologisch inspirierte Ausdifferenzierung von Bewertung in Praktiken des Wertens und Bewertens geraten nicht erst Praktiken der Bewertung von etwas in Relation zu bestimmten Normen in den Blick, sondern auch die Hervorbringungen von etwas als bewertbar oder als relevanter Bezugspunkt für die Beurteilung. Sie kann somit dazu beitragen, Praktiken der Leistungskonstruktion auch abseits von Prüfen und Benoten zu identifizieren und zu beschreiben. Die Frage danach, was überhaupt wie situativ bewertbar oder zu einem Orientierungspunkt für Bewertung gemacht wird, rückt in Kombination mit einer

praxistheoretischen Perspektive neben verbalen Aufforderungen der Lehrkraft gerade auch körperliche Performanz und Artefakte als wichtige Akteure von Leistungskonstruktionen in den Blick. Zudem sensibilisieren die theoretischen Überlegungen dazu, die Bedeutung der Herstellung von Vergleichbarkeit stärker in den Blick zu nehmen, die auch für die Konstruktion von Differenz konstitutiv ist (vgl. Riepe 2021).

Die Aspekte, die anhand der Analysen der Beobachtungsprotokolle bezüglich der Rolle von Artefakten in Praktiken der Wertung und Bewertung sowie der Relationierung von Leistungskonstruktionen mit der Norm der Chancengleichheit gewonnen wurden, lassen sich auch mit ersten Ergebnissen aus Interviews und Zeitschriftenbeiträgen anreichern, die bereits an anderer Stelle beschrieben wurden (vgl. Mummelthey u. a. 2022). In den Analysen dieser Datensorten konnte diesbezüglich herausgearbeitet werden, wie Artefakte in Form mathematische Vergleichbarkeit herstellender Formeln Teil von Praktiken des (Be-)Wertens werden und wie eine Relationierung von Leistungskonstruktionen mit der Norm der Chancengleichheit in dem Entwickeln von Strategien einer gerechten, weil objektivierbaren Benotung vorgenommen wird. An dem Beispiel einer solchen Strategie, der Relativleistung, lässt sich dabei zudem eine Verschränkung dieser beiden Aspekte nachvollziehen, indem bestimmte Formeln als Ko-Akteure eine Vergleichbarkeit als unterschiedlich wahrgenommener Körper garantieren sollen (vgl. Mummelthey u. a. 2022). Die Formeln der Relativleistung, aber auch der Prüfungszettel von Frau Herring als Artefakte des Sportunterrichts greifen dabei auf den Körper der Schüler*innen zu und heben spezifische Aspekte als für den Sportunterricht bzw. eine spezifische Disziplin relevant hervor. Gleichzeitig werden dabei standardisierte Bewertungsinstrumente auch als kritisierbar aufgerufen. Weiter zu verfolgen ist, ob sich die aufgeführten Aspekte in weiteren Praktiken des Sportunterrichts rekonstruieren lassen, welche weiteren Differenzierungen neben Geschlecht mit Leistung relationiert werden und welche normativen Annahmen zu Sportunterricht in Bezug auf Leistung aufgerufen werden.

Literatur

- Balz, E. (2009): Fachdidaktische Konzepte *update* oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik 33 (1), 25-32.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 49-65.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. 3. Auflage. München: UVK.
- Budde, J.; Blasse, N. & Rißler, G. (2015): Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.

- Feth, C. (2014): Benotungspraxis von Sportlehrkräften, Dissertation. Bochum, Ruhr Universität [Online]. Online unter: <https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2016/docId/4605> (Abrufdatum: 26.08.2020).
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? In: B. Friebertshäuser; H. Kelle; H. Boller; S. Bollig; C. Huf; A. Langer; M. Ott & S. Richter (Hrsg.): *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Verlag Barbara Budrich, 25-40. Online unter: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvdf0gp7> (Abrufdatum: 08.02.21).
- Fuhrmann, L. (2017): Peers oder Punkte. In: T. Burger & N. Miceli (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule: Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 273-289.
- Gellert, U. & Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2), 288-311.
- Gieß-Stüber, P. & Sobiech, G. (2017): Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In: G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.): *Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung: Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 265-280.
- Gramespacher, E. (2008): Doing Gender im Schulsport. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* (69), 73-84. Online unter: <http://dx.doi.org/10.25595/935> (Abrufdatum: 13.04.2020).
- Hartnack, F. (2017): Doing gender und feeling gender im Sportunterricht: eine leibphänomenologische Ethnografie des spielerischen Zweikämpfens. Göttingen: V&R unipress.
- Heberle, K. (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis: eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Heintz, B. (2010): Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs/Numerical Difference. Toward a Sociology of (Quantitative) Comparisons. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (3), 162-181. Online unter: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2010-0301> (Abrufdatum: 20.06.23).
- Herzmann, P. & Rabenstein, K. (2020): Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. Erziehungswissenschaftliche Fokussierungen. In: A. Biele-Mefebue; A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-14.
- Hillebrandt, F. (2014): *Soziologische Praxistheorien: eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kalthoff, H. (1996): Das Zensurenpanoptikum: Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: *Zeitschrift für Soziologie* 25 (2), 106-124. Online unter: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1996-0202> (Abrufdatum: 16.04.2020).
- Kalthoff, H. & Dittrich, T. (2016): Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugnis-Konferenz. In: *Berliner Journal für Soziologie* 26 (3-4), 459-483.
- Krüger, A. K. & Reinhart, M. (2016): Wert, Werte und (Be)Wertungen. Eine erste begriffs- und prozess-theoretische Sondierung der aktuellen Soziologie der Bewertung. In: *Berliner Journal für Soziologie* 26 (3-4) 485-500. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s11609-017-0330-x> (Abrufdatum: 20.06.23).
- Langer, A. & Richter, S. (2015): Disziplin ohne Disziplinierung Zur Diskursanalytischen Ethnographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik. In: S. Fegter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, 211-229.
- Langer, A.; Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2010): Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – eine Einführung. In: A. Langer; S. Richter & B. Friebertshäuser (Hrsg.): *(An)Passungen: Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 9-19.
- Meier, S.; Haut, J. & Ruin, S. (2016): Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (3).

- Meier, S. & Ruin, S. (2015): Ist ein Wandel nötig? Körper und Leistung im Kontext von inklusivem Sportunterricht. In: S. Meier & S. Ruin (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*. Berlin: Logos-Verl., 81-99.
- Merl, T. (2019): *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mummelthey, S.; Rabenstein, K.; Drope, T. & Hunger, I. (2022): Relationen von Leistung und Körper im Sportunterricht. Einblicke in ein diskursethnographisches Forschungsdesign. In: B. Zander; D. Rode; D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie*. Wiesbaden: Springer VS, 385-407.
- Nicolae, S.; Endreß, M.; Berli, O. & Bischur, D. (2019): Soziologie des Wertens und Bewertens: Zur Einführung in die Reihe „Sociology of Valuation and Evaluation“. In: S. Nicolae; M. Endreß; O. Berli & D. Bischur (Hrsg.): *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 3-20.
- 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 & G. Rißler (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, 241-258.
- Riepe, V. (2021): *Choreographien der Homogenisierung: Zur Verkörperung von Gleichheiten in der Grundschule*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rose, N. & Gerkmann, A. (2016): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16 (2), 191-210. Online unter: <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24325> (Abrufdatum: 20.05.2020).
- Ruin, S. (2017): Vielfältige Körper? In: *German Journal of Exercise and Sport Research* 47 (3), 221-231.
- Schäfer, H. (2016): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript Verlag, 9-29.
- Scherler, K.-H. (2000): Messen und Bewerten. In: P. Wolters; H. Ehni; J. Kretschmer; K.-H. Scherler & W. Weichert (Hrsg.): *Didaktik des Schulsports*. Münster: Hofmann Verlag, 167-186.
- Schiller, D.; Rode, D.; Zander, B. & Wolff, D. (2021): Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (1), 67-81.
- Schmidt, R. (2017): Praxistheorie. In: R. Gugutzer; G. Klein & M. Meuser (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie: Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 335-344.
- Tillmann, K.-J. (2001): Leistungsbewertung und Zensurierung im Fach Sport. In: *Pädagogik* (Weinheim) 53 (2), 44-48.
- Wilm, G. (2021): *Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht: Eine videobasierte Praxeographie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* (1) 1.
- Wolters, P. & Lüsebrink, I. (2017): Unterrichtsforschung im Kontext aktueller sportdidaktischer Ansätze. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.): *Schulsportforschung: wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen*. Münster: Waxmann, 57-77.
- Wrana, D. (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: F. Schäfer; A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld, Germany: transcript Verlag, 121-144.
- Zaborowski, K. U.; Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorin

Mummelthey, Samira
Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Differenz und Ungleichheit, Praktiken der (Be-)Wertung
und Konstruktionen von Leistung
samira.mummelthey@uni-goettingen.de

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

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

Abstract

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

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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

2 Zum Projekt *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers*

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Differenzkonstruktionen

3.1 Humandifferenzierungen

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

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

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

3.2 Fachkultur, Fachbezug und Fachspezifik

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

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

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

3.3 Die zentrale Stellung der Differenzkategorie Leistung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Differenzkonstruktionen in der Fremdsprachendidaktik

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

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

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

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

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

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

3.5 Kategorisierung der Forschenden und Kategorisierung im Feld

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

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

Hirschauer und Boll (2017) führen diese Überlegungen weiter:

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

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

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

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

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

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

4 Differenzkonstruktionen: empirische Perspektiven

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

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

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

4.1 Kategorisierungen der Forschenden ohne interaktive Anschlüsse

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

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

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

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

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

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

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

Schülerin 2: Des ist echt wow!

Schüler 1: Es sind mehr Jungs?

Schülerin 2: Ja wir sind fünf Mädchen!

Schüler 1: Oh wir sind mehr Jungs als Mädchen!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Leistungszuschreibung durch Migrationshintergrund

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

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

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

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

Schüler 1: ehm kein Bock @.@

Schüler 2: (unv.) (2)

Schüler 1: mhm

Schüler 2: da könntest du Punkte raushauen

Schüler 1: ich hab doch 13 Punkte im Zeugnis

Schüler 3: aber du kannst doch 15 Punkte

Schüler 1: kann ich machen ja

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

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

Schüler 2: ‚schuerte‘ wie schreibt man des

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

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

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

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

Das folgende Beispiel ist diesbezüglich noch weniger klar.

4.4.2 „Alles Ausländer“. Prekäre Kategorisierungen mit fachspezifischem Leistungsbezug

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

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

Schülerin 1: (am) @spanischsten Spanisch@

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

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

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

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

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

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

4.6 Zusammenfassender Fallvergleich

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

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

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

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

5 Diskussion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Fazit

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

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

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

Literatur

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

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

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

Autor*innen

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

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

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

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

Sascha Kabel

Differenz durch Differenzierung? Zur Logik von Differenzkonstruktionen in didaktischen Unterrichtsmaterialien der Grundschule

Abstract

Der Frage nach Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten wird in diesem Beitrag anhand von Rekonstruktionen differenzierter didaktischer Materialien aus dem Primarbereich nachzugehen versucht. Mittels objektiv-hermeneutischer Analysen differenzierter Lehrwerke für den Deutsch- und den Mathematikunterricht sollen die jeweilige Differenzierungslogik und mit ihr verbundene Differenzkonstrukte bestimmt und auf ihren möglichen Zusammenhang mit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit befragt werden. Anhand erster Explorationen des Feldes im Rahmen des Projektes *Didaktik und Differenz* wird die These aufgestellt und diskutiert, dass sich in den Materialien nicht aus der spezifischen Fachlichkeit des Unterrichts resultierende Differenzierungslogiken zeigen.

Keywords: Bildungsungleichheit, Differenzierung, Didaktik, objektive Hermeneutik

1 Einleitung

Im Zentrum des Beitrages steht die Vorstellung eines laufenden Forschungsprojektes zur Analyse differenzierter didaktischer Unterrichtsmaterialien. In einem qualitativ-rekonstruktiven Zugriff auf diese soll die jeweils vorfindliche Logik der Differenzbearbeitung bestimmt werden. In den Analysen werden die differenzierten Unterrichtsmaterialien als didaktische Materialien in den Blick genommen, beabsichtigt wird so die Differenzierungslogik als eine *pädagogische* zu bestimmen (s. 2.). Das Vorhaben kann daher zunächst im Bereich der Allgemeinen Didaktik und der schulpädagogischen Unterrichtsforschung verortet werden. Zugleich soll dabei auch der Frage nachgegangen werden, ob und wenn ja, inwiefern differenzierte Unterrichtsmaterialien in die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit verstrickt sind, wodurch das Vorhaben auch im Bereich qualitativ-rekonstruktiver Differenz- und Ungleichheitsforschung angesiedelt ist. Gerade diese Doppelverortung soll mögliche Schlagseiten der genannten Felder vermeiden helfen, welche zugespitzt so gefasst werden können:

Einerseits ist im Feld erziehungswissenschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsforschung häufig eine *didaktische Abstinenz* beobachtbar, welche Gefahr läuft, letztlich subsumtionslogisch reproduktionstheoretische Erklärungsmuster in Anschlag zu bringen und an der Empirie zu illustrieren. In vielen mikrologischen Untersuchungen schulischen Unterrichts wird dieser nicht als (misslingende) Vermittlungspraxis und damit verbundene Differenz(re-)produktion erschlossen, sondern jenseits seiner pädagogischen Eigenlogik auf manifeste oder subtilere Differenzthematizierungen als Diskriminierungsmomente untersucht (vgl. Kabel & Pollmanns 2018; Kabel 2019a, 2019b, 2021). Bildungstheoretische Perspektiven können folglich als Desiderat erziehungswissenschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsforschung gelten.

Andererseits lässt sich eine mitunter nur *randständige Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingtheit von Schule und Unterricht* in allgemein- und fachdidaktischer Forschung (aber auch in schul- und grundschulpädagogischer Programmatik) erkennen (vgl. Gruschka 1997; Kabel 2022). Gemeint ist eine Absehung davon, dass unterrichtliche Vermittlung in der öffentlichen Zwangsschule stattfindet, dass Schule eine Institution der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft ist und entsprechende Funktionen erfüllt.

Gegenübergestellt lassen sich wechselseitig weiße Flecken bestimmen: Eine weitgehende Ablendung von Unterricht als pädagogischem Geschehen in der erziehungswissenschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsforschung, eine Ablendung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Verstrickung von Pädagogik in diese in allgemein- und fachdidaktischer Forschung. Durch eine Fokussierung des widersprüchlichen Ineinanders von Fördern und Auslesen (vgl. Streckseisen u. a. 2007) in Schule und Unterricht sollen im Forschungsvorhaben die mit schulischem Unterricht erhobenen pädagogischen Ansprüche in den Blick genommen werden, ohne ihre Eingebundenheit in öffentliche Erziehung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft aus dem Blick zu verlieren.

Gegenstandstheoretisch kann mit diesen Überlegungen an Gruschkas Perspektive auf Schule und Unterricht als widersprüchliche Einheit pädagogischer und gesellschaftsfunktionaler Normierungen angeschlossen werden:

„Innerhalb der meritokratischen Rahmung des öffentlichen Schulwesens ist die Integration aller Schüler Ziel und zugleich Mittel, nämlich das zur Herausbildung von Differenzen zwischen den Schülern. Unterrichten ist so organisiert, dass beides sich vollzieht: Integration und die Herstellung von Differenz. Die Selektionsfunktion ist Folge der Integrationsfunktion des Schulwesens, jene widerspricht zugleich dieser im Sinne der versprochenen sozialen Allgemeinheit der Bildung. Diese stellt nicht nur eine Steigerungsformel dar, die politisch in Konjunkturen der Bildungsexpansion genutzt wird, sondern verweist fundamental auf ein Sollen als ungeteilte und ununterschiedene Teilhabe aller am Kern allgemeiner Bildung und Mündigkeit“ (Gruschka 2013, 29).

Dialektisch wird Schule und Unterricht als in den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (vgl. Heydorn 2004) verstrickt gefasst, sie besorgt als Teil des Berechtigungswesens die dazu nötige Auslese, ist zugleich auf die soziale Allgemeinheit der Bildung als unhintergehbaren Anspruch bürgerlich-demokratischer Gesellschaften verwiesen. Didaktik ist folglich ein Hilfsmittel der intendierten Förderung universeller Bildung im institutionellen Kontext durch schulischen Unterricht. Sie steht unter dem Anspruch der Beförderung von Bildungsprozessen der Heranwachsenden. Genau mit diesem Versprechen trat Johann Amos Comenius mit seiner großen Didaktik auf, als er zeigen wollte, wie mittels dieser „allen Menschen alles zu lehren“ sei und zwar „rasch, angenehm und gründlich“ (Comenius 2007, 1).

Für die beabsichtigte Fokussierung differenzierter didaktischer Materialien kann die genannte Widersprüchlichkeit noch einmal konkretisiert werden. Im didaktischen Diskurs bewegt man sich dabei im Bereich der sogenannten *Binnendifferenzierung des Unterrichts*. Die Forderung, binnendifferenziert zu unterrichten, stellt bereits seit den 1970er Jahren eine immer wieder geforderte Reaktion auf die „Verschiedenheit der Schüler*innen“ dar. Die mit dem Konzept verbundene Idee der angemesseneren pädagogischen Bearbeitung heterogener Ausgangslagen der Schüler*innen (vgl. Wischer & Trautmann 2012) war und ist verbunden mit einem kompensatorischen Anspruch und folgt damit der Norm der sozialen Allgemeinheit von Bildung: Durch einen differenzierten Unterricht sollen „optimale Lernmöglichkeiten für alle Kinder, und das heißt: für jedes Kind“ (Klafki & Stöcker 1991, 175) geschaffen werden. Als kompensatorische Maßnahme zur Reaktion auf aus der primären Sozialisationserfahrung der Heranwachsenden resultierende Differenz im Zuge der Strukturreform begründet, gilt innere Differenzierung bis heute als „reformerischer Hoffnungsträger“ (Wischer & Trautmann 2012, 24). Schon Keim verweist 1979 jedoch auf die nicht aufzulösende Abhängigkeit pädagogischer und didaktischer Differenzierungsmaßnahmen von gesellschaftlich beabsichtigten Zielen (vgl. Keim 1979). Aufgrund dieses widersprüchlichen Ineinanders von pädagogischen und gesellschaftsfunktionalen Normierungen in Schule und Unterricht ist kaum verwunderlich, dass „pädagogische Institutionen [...] maßgeblich an der (Re-)Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz, mithin auch von Ungleichheit“ (Diehm u. a. 2017, 1) beteiligt sind. Gerade differenzierte Unterrichtsmaterialien, als Element binnendifferenzierten Unterrichts, versprechen, wie erläutert, eine unterrichtliche Bearbeitung von (in diesen eingebrachte) Differenz. Durch objektiv-hermeneutische Rekonstruktionen dieser soll geprüft werden, ob und wenn ja, inwiefern diese didaktische Form der Differenzbearbeitung Ansprüchen schulischer Bildung (vor allem ihrer sozialen Allgemeinheit) folgt und zugleich in deren Widersprüche verstrickt ist.

2 Didaktik und Differenz

Die didaktische Dimension des Unterrichts ist für diesen konstitutiv: Wird Heranwachsenden dort nicht eine vermittelnde Hilfe zur bildenden Auseinandersetzung mit „Welt“ geboten, handelt es sich schwerlich um Unterricht. Klafki fasst diese didaktische Hilfe als wechselseitige bzw. „doppelseitige Erschließung“ (Klafki 1959/1967, 43). Aus diesem bildungstheoretisch fundierten (allgemein-) didaktischen Anspruch unterrichtlicher Vermittlung ergeben sich bereits jenseits differenzierter didaktischer Präparationen Rückfragen an didaktische Materialien: Inwiefern erweisen sich diese als für die Schüler*innen zugänglich, sodass die Auseinandersetzung mit ihnen sie von einem Nicht-Verstehen zu einem Verstehen führt bzw. von einem Nicht-Können zu einem Können (oder zumindest einer Verbesserung dessen)?

Das Angebot differenzierter didaktischer Unterrichtsmaterialien wächst, etablierte Schulbuchverlage bieten zunehmend „differenzierte“ oder „differenzierende“ Lehrwerke und/oder Begleitmaterialien an. Die Lehr-Lernmittelindustrie bietet somit Artefakte für den schulischen Gebrauch an (vgl. Wiesemann & Lange 2015), die eine außerschulisch hergestellte didaktische Antwort auf die Heterogenität der Schüler*innenschaft versprechen.

Im Rahmen des Projektes *Didaktik und Differenz* werden die für den schulischen Unterricht vorgesehenen differenzierten Materialien unabhängig von ihrem konkreten Praxiseinsatz einer Analyse unterzogen. Als speziell für den Unterricht erstellte Artefakte (vgl. Riegert 2016) werden sie in didaktischer Hinsicht als Dokumente aufgefasst, die „eine pädagogisch-didaktische Handlung und deren Strukturlogik“ (Wernet 2006, 134) protokollieren: „Die [didaktische, Anm. Autor] Aufgabe setzt also nicht nur den Rahmen für eine an ihrer Bearbeitung sich vollziehende schulische Lehr-Lern-Praxis; sie ist selbst schon Ausdruck eines spezifischen, den Unterricht, seine inhaltlichen Ansprüche und seine problemorientierte Ausrichtung antizipierenden Vorentwurfs“ (Wernet 2006, 134). Damit wird nicht die eigensinnige Bezugnahme von Schüler*innen auf diese im Unterricht negiert (vgl. Riegert 2016), die Materialien eröffnen als Vorentwurf der mit ihnen anvisierten Vermittlungspraxis jedoch (differente?) Möglichkeitsräume: „Indem Unterrichtsmedien [...] bestimmte Erfahrungen ermöglichen und zu bestimmten Handlungen auffordern, schaffen sie eigene Bildungspotenziale für diejenigen, die sich mit ihnen auseinandersetzen“ (Riegert 2016, 219). Pollmanns (vgl. 2019) stellte so in untersuchten Mustern der Aneignung von Schüler*innen fest, dass im Unterrichten bestimmte fachliche Mängel (u. a. resultierend aus deren didaktischer Präparation) auch unverstanden angeeignet wurden. Finden sich auch in der Unterrichtsforschung zunehmend empirische Arbeiten zu binnendifferenziertem Unterricht (primär im Kontext Inklusion) (vgl. Riegert 2016; Koßmann 2022) und zu materiellen Aspekten von Schule und Unterricht (vgl. Gebhard u. a.

2015) und werden dabei auch didaktische Dinge in den Blick genommen (vgl. Röhl 2013; Breidenstein 2015), liegen Analysen zu differenzierten didaktischen Unterrichtsmaterialien bislang kaum vor (vgl. Eckermann & Kabel 2019). Eher bildungssoziologisch orientiert, können jedoch an Bernsteins Sprachcodetheorie anschließende Arbeiten zum Verhältnis von Herkunftsdifferenz und didaktischen Aufgabenformaten als Ansätze differenztheoretischer Aufgabenanalysen gelten (vgl. Leufer & Sertl 2010).

Im sich noch in der Startphase befindlichen Projekt *Didaktik und Differenz* werden ausgewählte Einheiten von differenzierten Lehrwerken der Klassenstufen 1 und 4 für den Primarbereich, und der Klassenstufen 5 und 8 für die Sekundarstufe I, jeweils in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik, objektiv-hermeneutisch rekonstruiert. Die folgenden Einblicke in erste Rekonstruktionen beschränken sich auf den Primarbereich, da hier zusätzlich zu Vorarbeiten mit Torsten Eckermann bereits weitere Analysen von Materialien aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen vorliegen. Es handelt sich folglich um eine erste Exploration des Feldes differenzierter Unterrichtsmaterialien für den Grundschulunterricht in den genannten Klassenstufen.

Mittels ante-actu Analysen wird sequentiell die didaktische Logik der differenzierten Materialien, in den jeweiligen Niveaustufen und deren Verhältnis zueinander, bestimmt, um dadurch die Logik der vorliegenden Differenzierung zu rekonstruieren (vgl. Eckermann & Kabel 2019). Mit Blick auf die ausgeführte Verwiesenheit von Didaktik auf Bildung, kann die Rekonstruktion der didaktischen Logik von Unterrichtsmaterial nicht ohne die Beachtung der vordidaktischen Sache, zu der das didaktische Material einen Zugang verschaffen möchte, erfolgen, da erst so die didaktische Präparation erschließbar wird (vgl. Gruschka 2003; Wernet 2006).¹ Für differenziertes Material rückt dabei die Frage ins Zentrum, ob es sich um differente Zugänge zu einer gemeinsamen Sache handelt oder ob die differenzierte didaktische Präparation neben der Pluralität der Lerngegenstände auch eine Pluralität der Sachen mit sich bringt, auf die die didaktischen Hilfen verweisen und was dies für die Idee der sozialen Allgemeinheit von Bildung bedeutet.

Bereits mit einem Fall hat man es in der Regel mit vier unterschiedlichen Materialien zu tun (einem Schulbuch und meist drei Begleitmaterialien (s. u.)), wodurch sich die Darstellung (schon eines Falls) als schwierig erweist. Der Beitrag ermöglicht daher nur sehr bedingt Einblicke in die Rekonstruktion differenzierter Materials, versucht wird einen durch ausführliche objektiv-hermeneutische Rekonst-

1 Völlig plausibel ist daher der im Vortrag und in der Begutachtung geäußerte Einwand, dass ein solcher allgemeindidaktischer Zugriff an Grenzen stößt, wo fachdidaktische und fachwissenschaftliche Expertise fehlt (vgl. Breidenstein 2015). Analysen in interdisziplinär zusammengesetzten Forschungsgruppen wären daher sinnvoll und wünschenswert für das Vorhaben. Zu vermeiden wäre jedoch ein Abgleich der Empirie mit präskriptiven Modellen, aus der rekonstruktiven Erschließung würde so eine Evaluation.

ruktionen gewonnenen ersten Befund illustrierend an drei Fällen zur Darstellung zu bringen.

2.1 ABC der Tiere (Deutsch, 1. Klasse)²

Die thematisch zufällig ausgewählten differenzierten Arbeitsblätter zum Lehrwerk *ABC der Tiere* (vgl. Kuhn 2004)³ liegen in den drei Niveaustufen A („leicht“), B („mittel“) und C („schwer“) vor und beinhalten alle den gleichen Ausgangstext. Die Textgrundlage bildet somit einen gemeinsamen Gegenstand, mit ihr liegt noch keine Differenzierung vor.

Im Zoo

Am Nachmittag fahren Michael und Rita mit dem Bus in den Zoo. Zuerst besuchen sie die Ziegen und Häschen im Streichelzoo. Sie streicheln die Tiere. Das macht großen Spaß.

Dann rennen Michael und seine Schwester zu den Zebras. Die ganze Herde galoppiert durch das Gehege.

Im Affenhaus leben Gorillas, Schimpansen und Meerkatzen. Die kleinen Affen klettern hoch auf den Baum. Sie necken die großen Affen.

Michael will die Löwen und Tiger anschauen.

Rita besucht die Schlangen und Krokodile.

Die Geschwister treffen sich am Parkplatz.

Mama wartet schon mit dem Auto.



Abb. 1: Ausgangstext in allen drei Niveaustufen (Handt & Kuhn 2004, 153-155) [der unterschiedliche Schwärzungsgrad resultiert aus der Silbendarstellung]

Nicht nur fehlende Hinweise auf eine Autorenschaft lassen den Text als speziell für das Lehrwerk verfasst kenntlich werden, auch Brüche in diesem legen die Vermutung nahe, dass es sich nicht um einen Auszug aus einem literarischen Werk o. ä. handelt, was am zweiten Absatz gut erkennbar ist. Dieser beginnt mit einem dramaturgischen Element: Die beiden Zoobesucher „rennen“ zu den Zebras, womit eine Narration erkennbar wird. Eher einem Sachtext ähnelnd, folgt jedoch

2 Stärker ausgearbeitet findet sich dieser mit Torsten Eckermann erarbeitete Fall in Eckermann & Kabel 2019.

3 Die Lehrwerke werden verlagsseitig meist als Produktlinien angeboten, die differenzierten Begleitmaterialien sind also jeweils Teil eines großen Materialverbundes, welcher unter einem gemeinsamen Produktnamen vertrieben wird. Im Text wird angeführt, auf welche Teile der „Produktfamilie“ konkret Bezug genommen wird, es erfolgt häufig jedoch nur eine gebündelte bibliographische Angabe für die jeweilige „Produktfamilie“.

eine Erläuterung über die Bewohner des Affenhauses („Im Affenhaus leben...“), die in ihrer Allgemeinheit einen definitorischen Charakter aufweist und sich vom Erzählstrang abkoppelt (unerwähnt bleibt etwa, ob überhaupt und wenn ja, wie Michael und Rita ins Affenhaus gelangen). Im Folgesatz wird berichtet, dass die kleinen Affen hoch auf den Baum klettern, was wieder nur als Teil der Erzählung, nicht als allgemeingültige Aussage sinnvoll ist. Der Text ist durch diese Brüche und in Spannung zueinander stehenden Elementen weder als Erzählung noch als Sachtext wohlgeformt. Dies könnte jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass es gar nicht um den Text als Text geht, sondern dieser als „Exerzierfeld“ für ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen dient (z. B. Satzgliedbestimmung). Die Aufgaben in den differenzierten Arbeitsblättern weisen insofern in diese Richtung, als sie weitgehend (über die Niveaustufen hinweg) auf eine Informationsentnahme zielen, für die eine verstehende Erschließung des Textinhaltes unnötig ist. So sind auf Niveau A etwa „alle Tiernamen“ zu unterstreichen, auf Niveau B ist etwa per single choice zu entscheiden, ob Rita und Michael „mit dem Auto“, „mit dem Zug“ oder „mit dem Bus“ in den Zoo gefahren sind. Auf Niveau C lautet eine Frage: „Wer besucht die Raubtiere?“. Der Begriff „Raubtiere“ kommt im Text nicht vor, die Tierklassifikation muss durch „fachfremdes“ vorausgesetztes Vorwissen erfolgen. Der Informationsentnahmelogik folgend, kann so also keine gesteigerte Informationsentnahmekompetenz gezeigt werden, da der Text keinerlei Auskunft zu Tierklassifikationen enthält, die Erschwernis wird also an den Text herangetragen, nicht aus diesem abgeleitet. In Niveau C finden sich damit Fragen, die die Informationsentnahme künstlich verkomplizieren, da zu deren Beantwortung jenseits des Textes liegende Aspekte in die Fragen integriert werden. Die differenzierten Materialien beinhalten somit keine unterschiedlich gearteten Unterstützungsleistungen zum Textverstehen, eine verstehende Zuwendung ist in den auf Informationsentnahme angelegten Aufgaben nicht zu erkennen und macht diesen dadurch austauschbar.⁴ Eine Niveaudifferenzierung jenseits der Informationsentnahme lässt sich in der jeweils letzten Aufgabe erkennen, da auf den Arbeitsblättern A und B das „Lieblingstier“ zu malen ist, während auf Niveau C eine Geschichte über einen Zoobesuch zu schreiben ist. Auf Niveau A und B fehlt diese Möglichkeit, sich an einem eigenen Text zu versuchen. Erkennbar ist, dass das Material nicht von einem Bemühen zeugt, eine gemeinsame Sache in didaktisch differnten Zugängen respektive mittels unterschiedlich gearteter Unterstützungs-

4 Die mit den Aufgaben eingeforderte Extraktion von Informationen, wozu weder ein Verstehen des Textes nötig ist noch eingefordert wird, und die damit einhergehende Indifferenz gegenüber diesem, deutet auf eine Orientierung an einem funktional-pragmatischen Grundbildungskonzept (literacy) hin (ausführlicher wird dies diskutiert in Eckermann & Kabel 2019). Für die Bestimmung der Differenzierungslogik ist die auch fachdidaktisch zu diskutierende Frage der Sinnhaftigkeit dieser auf Informationsentnahme angelegten Aufgaben an dieser Stelle m. E. nicht entscheidend, die Analyse zeigt, dass die sich von einer differnten Erschließung einer gemeinsamen Sache abkoppelnde Bedienung dreier Niveaus strukturbildend ist.

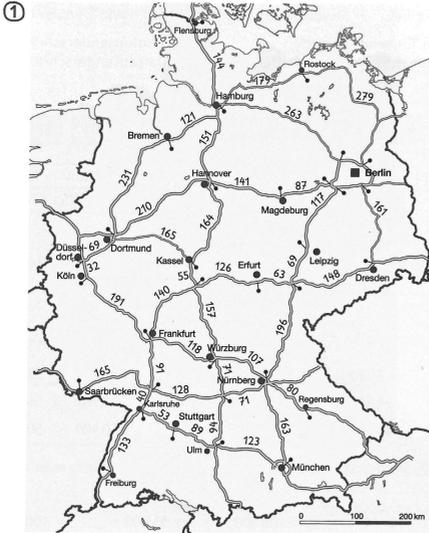
leistungen zu erschließen, sondern eher als passend erachtete Angebote für imaginierte unterschiedliche „Schüler*innentypen“ anzubieten versucht. Die Annahme einer (vermeintlich) höheren Lesekompetenz in Niveau C wird etwa verbunden mit einer ausgeprägteren Schreibkompetenz, welche in den anderen Niveaustufen gar nicht (erst) eingefordert wird (abgekoppelt von konkreten Erschließungsprozessen werden mit dem Material somit differente „Schüler*innentypen“ adressiert). Dass die Differenzierungslogik dadurch jenseits einer sachlogisch begründeten differentiellen Entfaltung einer zu vermittelnden Sache operiert, deutet auf eine Differenzordnung jenseits von einer spezifischen Fachlichkeit hin: Dominiert das Bemühen (unabhängig von den jeweiligen Vermittlungsgegenständen) drei „Schwierigkeitsniveaus“ anzubieten, verschiebt sich ein möglicher didaktischer Sinn (im Sinne differenzierter Erschließungshilfen für eine gemeinsame Sache) zu einer eher gesellschaftsfunktionalen Differenzkonstruktion und -legitimation durch das Material.

2.2 Super M (Mathematik, 4. Klasse)

Bei *Super M* (vgl. Mantn 2016a) gibt es ein Mathematikbuch und drei begleitende Arbeitshefte: *Einstiege*, *Arbeitsheft* und *Aufstiege*⁵, welche jeweils für ein Schuljahr gelten. Die für das jeweilige Schuljahr im gemeinsamen Buch vorgesehenen Themen finden sich alle auch in allen Begleitwerken. Verweist dies auf eine Orientierung an einer Zielgleichheit, so zeugen die auf ein ganzes Schuljahr angelegten differenzierten Begleitmaterialien, welche dadurch ein breites Spektrum mathematischer Themen abdecken, zugleich bereits von einem eher statischen Verständnis der Niveaustufen. Zur konkreteren Exploration der Differenzierungslogik des Lehrwerkes wurde das Thema „Längen“ gewählt, welches im Schulbuch zunächst eine Doppelseite (Mantn 2016b, 26f.) zu „Längen/Entfernung“ umfasst, wovon die erste hier abgebildet ist (Abbildung 2).

5 Generell lohnte bereits eine genauere Betrachtung der Benennung der differenzierten Niveaus, die Logik der Differenzierung soll jedoch aus dem didaktischen Material heraus rekonstruiert werden, weshalb deren Rahmung und Voreingerichtetheit durch die Hefte und deren Benennung hier ausgeblendet wird.

Längen/Entfernungen



In den Ferien sind wir von Flensburg nach München gefahren.



Wir wohnen in Hamburg, aber mein Vater arbeitet in Bremen.

- a) Berechne die Fahrtstrecke von Naomis Familie für die Hin- und Rückfahrt.
- b) Wie viele Kilometer fährt Leas Vater ungefähr am Tag, in der Woche (5 Arbeitstage), im Monat ($4\frac{1}{2}$ Wochen)? Überschlage.
- c) Leas Vater hat etwa einen Monat im Jahr Urlaub.
- d) Erfinde weitere Aufgaben zu Entfernungen in Deutschland.



Von Berlin aus sind wir noch zu meiner Oma nach Istanbul gefahren.

2) Entfernungen in Straßenkilometern

	Istanbul	Rom	Paris	London	Warschau
Berlin	2291 km	1515 km	1054 km	1092 km	589 km
Hamburg	2499 km	1668 km	892 km	921 km	868 km
Köln	2474 km	1402 km	492 km	582 km	1109 km
München	1894 km	918 km	840 km	1145 km	1121 km

- a) Max fährt in den Ferien von Berlin aus zu seiner Oma nach Köln. Anschließend geht es nach Rom in den Urlaub. Von dort aus fährt die Familie nach 2 Wochen direkt zurück nach Berlin.
- a) b) Erfinde eigene Aufgaben zu Entfernungen für deinen Partner.



Wir waren in Hamburg. Von dort sind wir nach Paris gefahren.

Abb. 2: Schulbuchseite Super M 4 (Manten 2016b, 26)

Auch hier war es schwierig, in der Rekonstruktion der didaktischen Logik des Materials den zu vermittelnden Gegenstand zu bestimmen. Bei den Aufgaben geht es jedenfalls nicht, wie der Seitentitel vermuten lassen könnte, um mathe-

matische Fragen der Längenbestimmung durch Messung. Die Aufgabe etwa, die Fahrtstrecke von Flensburg nach München zu berechnen (Aufgabe 1a), erfordert die mathematischen Operationen des Addierens und Multiplizierens, wenn dazu die in der Karte notierten Kilometerangaben an den Autobahnabschnitten von Flensburg nach München zu summieren und anschließend zu verdoppeln sind (Hin- und Rückfahrt). In Aufgabe 2 sind konkrete Werte von Städtedistanzen aus der abgebildeten Tabelle abzulesen und zu addieren. Auf der nicht abgebildeten Folgeseite gibt es noch eine Tabelle mit Flugkilometern und Tabellen mit Fahrtzeiten mit dem Auto – thematisch wird also mit den Aufgaben ein alltagsweltlicher Kontext aufgerufen, in welchem Längen und Entfernungen eine Rolle spielen. Auf Basis der Angaben sind Urlaubsstrecken u. ä. zu berechnen.⁶

In den begleitenden Heften orientieren sich sowohl die Einstiege als auch das Arbeitsheft stark an den Seiten im Schulbuch, denn beide bilden erneut die Deutschlandkarte mit den Autobahnen und den zugehörigen Kilometerangaben ab und variieren Aufgaben aus dem Schulbuch. Im Einstiegsheft ist eine leicht gekürzte Version der Tabelle mit Entfernungen von Städten in Straßenkilometern und entsprechenden Aufgaben zu finden. Auch hier sind Werte von der Karte oder aus der Tabelle abzulesen, diese müssen addiert und multipliziert werden – nur das Aufstiegsheft bildet dazu einen Kontrast. Die Deutschlandkarte mit zugehörigen Aufgaben gibt es dort nicht, stattdessen ist eine auch alltagsweltlich vorfindliche Entfernungstabelle deutscher Großstädte abgedruckt (Abbildung 3).

6 Es deutet sich hier eine Anwendungsorientierung von Mathematik an, wie sie mit den Bildungsstandards forciert wurde. In Teilen der Mathematikdidaktik wird problematisiert, dass Mathematik so nicht mehr als spezifische Welterfahrung, sondern als Tool zur Lösung von Aufgaben und Problemen verstanden und dadurch ihres bildenden Potenzials beraubt wird (vgl. Meyerhöfer 2015).

Längen/Entfernungen

①

	Berlin	Bremen	Dresden	Erfurt	Frankfurt/Main	Freiburg	Hamburg	Hannover	Karlsruhe	Kassel	Köln	Leipzig	München	Regensburg	Rostock	Saarbrücken	Stuttgart	Würzburg
Berlin		375	214	288	564	800	279	258	670	367	553	184	596	511	237	745	631	490
Bremen	375		478	351	450	722	110	118	596	288	315	367	766	690	277	590	645	490
Dresden	214	478		220	485	700	492	385	570	402	586	140	496	340	444	668	531	385
Erfurt	288	351	220		268	533	376	289	403	135	373	170	425	344	435	453	435	298
Frankfurt/Main	564	450	485	268		262	509	362	135	190	185	407	412	326	686	188	200	130
Freiburg	800	722	700	533	262		759	624	130	457	435	642	400	480	935	312	207	318
Hamburg	279	110	492	376	509	759		154	640	312	381	387	772	710	140	690	668	512
Hannover	258	118	385	289	362	624	154		500	238	295	252	647	567	327	553	526	369
Karlsruhe	670	596	570	403	135	130	640	500		330	310	515	270	353	802	188	81	195
Kassel	367	288	402	135	190	457	312	238	330		243	278	482	404	477	383	360	209
Köln	553	315	583	373	185	435	381	295	310	243		488	578	510	562	283	367	300
Leipzig	184	367	140	170	407	642	387	252	515	278	488		436	349	375	585	471	410
München	596	766	486	425	412	400	772	647	270	482	578	436		106	771	413	210	294
Regensburg	511	690	340	344	326	480	710	567	353	404	510	349	106		702	455	286	207
Rostock	237	277	444	435	686	935	140	327	802	477	562	375	771	702		848	809	702
Saarbrücken	745	590	668	453	188	312	690	583	188	383	283	585	413	455	848		210	309
Stuttgart	631	645	531	435	200	207	668	526	81	360	367	471	210	286	809	210		157
Würzburg	490	490	385	298	130	318	512	369	195	209	300	410	294	207	702	309	157	

In dieser Tabelle findest du Entfernungen zwischen deutschen Städten in Straßenkilometern.

- ☐ a) Stelle deinem Partner Fragen, die er mit Hilfe der Tabelle beantworten kann.
- b) Jans Familie fährt im Urlaub von Köln nach München. Berechne die Fahrtstrecke für die Hin- und Rückfahrt.
- c) Suche Städte, die weniger als 100 km voneinander entfernt liegen, und notiere sie.
- d) Welche Städte liegen mehr als 800 km auseinander?
- e) Maria ist im Urlaub vom Süden Deutschlands bis weit in den Norden gefahren. Welche Strecke kann es gewesen sein?
- f) Eine französische Familie fährt mit dem Auto von Paris nach Köln (492 km) und beginnt dort eine Rundreise, die zuerst nach Hamburg führt, dann über Berlin, Leipzig und Kassel wieder nach Köln zurückgeht. Nach drei interessanten Wochen kehrt die Familie nach Paris zurück.



Abb. 3: Aufgaben aus Super M 4, Begleitheft Aufstiege (Manten 2016c, 13)

In Aufgabe 1b soll Janas Urlaubsstrecke von Köln nach München (Hin- und Rückfahrt) berechnet werden. Dazu kann man die entsprechende Städtedistanz, wie in Entfernungstabellen üblich, aus der Tabelle ablesen und verdoppeln, das notwendige Kombinieren der Autobahnrestrecken aus der Deutschlandkarte, wie es in den anderen Niveaustufen erforderlich ist, entfällt. Für die Aufgaben c und d sind keinerlei Rechnungen mehr nötig, man darf sich nur nicht im Zahlendickicht der Tabelle verlieren. Genau das scheint zugleich die unterstellte Differenz auf Adressatenseite zu sein: Während in Einstiege eine Tabelle mit 4x9 Fel-

dern aus dem Schulbuch noch einmal auf 3x5 Felder reduziert wird,⁷ kann man nur denjenigen, die im Aufstiegeheft arbeiten, eine 18x18 Felder umfassende, der Alltagswelt entlehnte Tabelle „zumuten“, welche sie zugleich der Aufgabe entledigt, innerdeutsche Städtedistanzen durch Teilstreckenadditionen zu bestimmen. Andersrum gesprochen, imaginiert man diejenigen, die im Einstiege- und Arbeitsheft arbeiten sollen, als überfordert mit einer solchen Tabelle (im Arbeitsheft finden sich gar keine Aufgaben mit Tabellenbezug). Ginge es darum, allen einen Zugang zu und Umgang mit alltagsweltlich vorfindlichen Entfernungstabellen zu ermöglichen, wären Unterstützungen zur einfacheren Handhabung dieser (Abdeckung irrelevanter Spalten etc.) plausibler als deren Vorenthaltung. Auch hier deutet sich daher eine Logik der Differenzierung an, die jenseits einer differenzierten Erschließung einer gemeinsamen Sache differente Dinge für differente „Schüler*innentypen“ anzubieten versucht.

Dass mit der höchsten Niveaustufe eher vermeintlich leistungsstärkere Schüler*innen gefordert und gefördert werden sollen, zeigt sich in Aufgabe 1e im Aufstiegeheft (Abbildung 3): „Maria ist im Urlaub vom Süden Deutschlands bis weit in den Norden gefahren. Welche Strecke kann es gewesen sein?“ Im Gegensatz zur in den anderen Heften und im Schulbuch erfolgenden Nennung konkreter Städte, sind zur Bearbeitung der Aufgabe geografische Kenntnisse erforderlich, was, ähnlich wie die Frage nach den Raubtieren im *ABC der Tiere*, als „Niveausteigerung“ durch eingefordertes Zusatzwissens jenseits des eigentlichen Faches angesehen werden kann. Die Erschwernis durch außerfachliche Anleihen wird jedoch insofern wieder abgedeutet, als eine Information am Seitenrand (durch eine Sprechblase) gegeben wird, die eine Streckenlänge von rund 1000 km als Orientierungshilfe anbietet. Die zunächst anspruchsvoll erscheinende Aufgabe verlangt dadurch erneut das Auffinden der korrekten Zahl in der Tabelle. Da in Aufgabe d bereits alle Städte mit größeren Abständen als 800 km zu bestimmen waren, ergibt sich Rostock-Freiburg mit 935 km als längste Distanz und kann auch ohne geografisches Wissen als korrekte Lösung bestimmt werden.

Dass sich insbesondere die höchste Niveaustufe noch einmal absetzt von den anderen, zeigt sich auch in einem weiteren differenzierten Werk für den Mathematikunterricht, aus welchem ein dritter Fall vorgestellt werden soll.

2.3 Denken und Rechnen (Mathematik, 1. Klasse)

Das Lehrwerk *Denken und Rechnen* (vgl. Buschmeier u. a. 2017) umfasst neben dem Schulbuch ein *Förder-*, ein *Arbeits-* und ein *Forderheft* (mittlerweile auch zusätzlich flankierende Hefte mit dem Titel *Fördern Inklusiv*).

7 Anderes als eine reduzierte Form einer Entfernungstabelle liegt mit diesen Tabellen dadurch vor, dass entgegen der alltagsweltlich üblichen identischen Angabe der Orte auf der horizontalen und der vertikalen Achse (wodurch jede Distanz doppelt in der Tabelle erscheint), im Buch und im Einstiegeheft die Achsen unterschiedliche Städte ausweisen.

Bereits das erste Thema aus dem Begleitmaterial zur ersten Klasse wird differenziert aufgearbeitet. Es geht um die Zahlen eins und zwei. Neben Aufgaben, welche durch Nachfahren etc. eher motorisch deren korrekte Notation einüben helfen wollen, finden sich Aufgaben, in denen die Zahlen als Mächtigkeit von Mengen thematisch werden und somit auf den mathematischen Bereich der Zahlvorstellungen verweisen. Im Folgenden sollen Befunde der Analysen der Aufgaben aus diesem Bereich gezeigt werden.

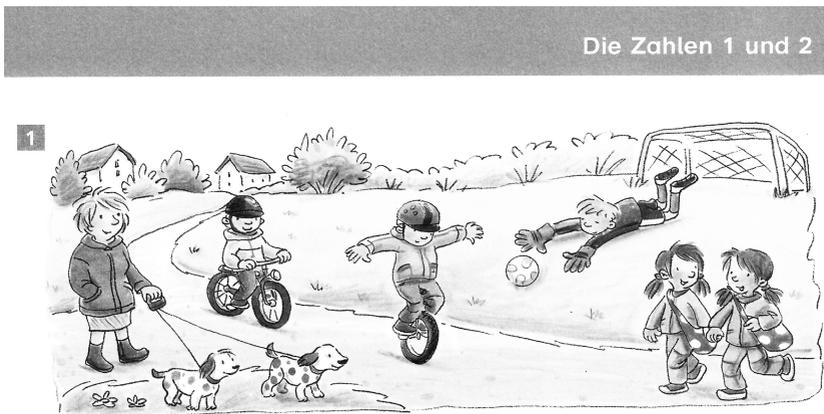


Abb. 4: Aufgabe aus dem Schulbuch Denken und Rechnen 1 (Buschmeier u.a. 2017, 6)

Im Schulbuch ist ein Bild bei Aufgabe 1 zu sehen (Abbildung 4). Die kontextfrei als Szene aus einem Park bestimmbare Zeichnung lässt bei einer kontextbezogenen Analyse (die Seitenüberschrift lautet: „Die Zahlen 1 und 2“) die Differenz von Paar- und Einzelobjekten in den Fokus rücken. Es gibt jedenfalls zwei sehr ähnlich aussehende Hunde links unten, die Kinder am rechten Bildrand könnten Zwillinge sein usw. Die Zahlen eins und zwei werden im Bild wohl lebensweltlich über Mengen bekannter Dinge anzubahnen versucht, laufen dabei und dadurch jedoch Gefahr, die nötige Abstraktion von den Qualitäten der Objekte zu unterlaufen. Aus mathematischer Sicht sagt die Mächtigkeit einer Menge nichts über die Eigenschaften der in der Menge enthaltenen Elemente aus. In einer der im Buch folgenden Aufgaben wird erkennbar, dass das anhand des Bildes bestimmte mögliche Fehlkonzept als adäquate Erschließungshilfe verstanden wird (Abbildung 5):

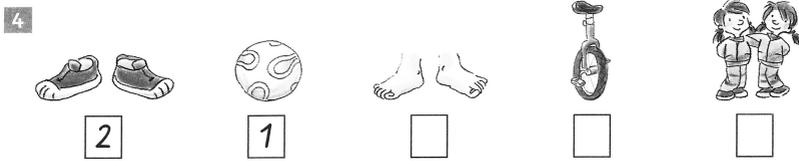


Abb. 5: Aufgabe aus dem Schulbuch Denken und Rechnen 1 (Buschmeier u.a. 2017, 6)

Was im Bild lediglich als ein möglicher Zugang zur Unterscheidung von Mengen der Mächtigkeit eins und zwei, diejenige der Bündelung ähnlicher Objekte, enthalten ist, wird in einem der folgenden Aufgabenformate als didaktisch intendierte Herangehensweise kenntlich. Da ein Fuß und ein Schuh oder ein Fuß und ein Kind ebenfalls eine Menge der Mächtigkeit zwei bilden können, liegt ein adäquates Verständnis der Zahlen als reine Quantitäten also erst vor, wenn man sich von dem didaktisch angepeilten Fehlkonzept der Objektähnlichkeit emanzipiert hat. In den differenzierten Begleitmaterialien wird die in Abbildung 5 aus dem Schulbuch gezeigte Aufgabe teilweise in einer Variation angeboten.

Im Arbeitsheft wurden Tiere gewählt, deren Anzahl in Kästchen unter diesen einzutragen ist, das benannte Problem der Objektähnlichkeit findet sich auch hier, da es sich immer um die gleichen Tiere handelt, wenn es zwei sind (zwei Hasen, zwei Hühner usw.). Im Förderheft wird die Vermittlung der Zahlen eins und zwei auf zwei Seiten entzerrt, eine widmet sich der Zahl eins, die folgende der Zahl zwei. Das Aufgabenformat aus dem Buch wird jedoch auch hier übernommen, sodass die Mächtigkeitsbestimmung anhand nicht variierender Mengen vorzunehmen ist (dadurch wird eher die motorische Übung der korrekten Notation fortgeführt). Dafür gibt es mit den Buchmaskottchen abstraktere Dinge, die eins sein können (Abbildung 6).

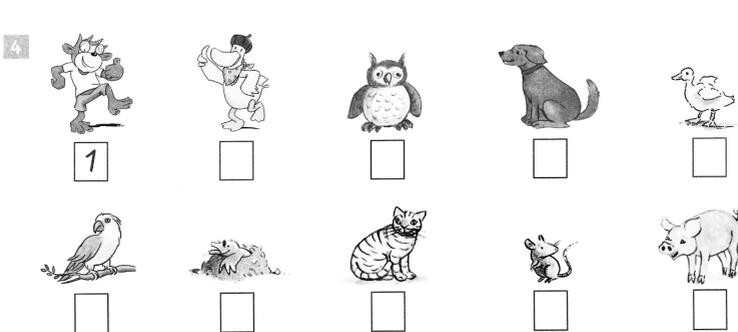
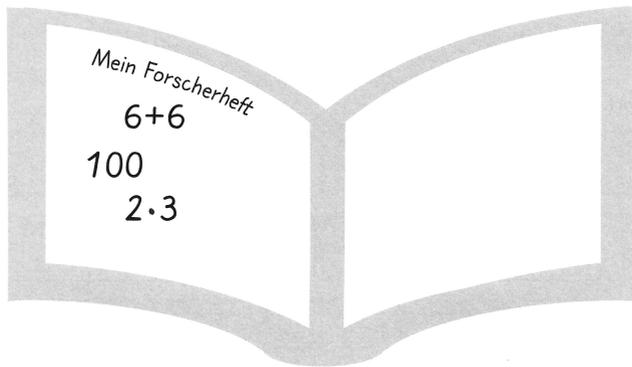


Abb. 6: Mengenbestimmungsaufgabe aus Denken und Rechnen 1, Förderheft (Hacker u.a. 2023, 1)

Im Förderheft hingegen findet sich keine weitere Variation der Aufgabe. Dort, wo die Mengenbestimmungsaufgaben im Förder- und Arbeitsheft stehen, findet sich im Förderheft ein anderer Auftrag (Abbildung 7).

2 Welche Zahlen oder Aufgaben kennst du schon?



2 „Forscherheft“ einführen, in dem Kinder Aufgaben fortsetzen und zu eigenen mathematischen Ideen Notizen machen können.

Abb. 7: Aufgabe aus Denken und Rechnen 1, Förderheft (Buschmeier, Lack & Weiß 2023, 1)

Anstelle der Bestimmung der Anzahl der abgebildeten Objekte findet sich dort die Aufgabe, ein „Forscherheft“ anzulegen, in das bereits bekannte Aufgaben und Zahlen eingetragen werden sollen. Die wohl als Beispiele einzustufenden Füllungen der ersten Seite des Heftes erscheinen als unsystematische Sammlung von Aufgaben ($6+6$, $2*3$) und einer Zahl (100). Die Aufgaben sind nicht gelöst und fordern mangels Gleichheitszeichen nicht zu einer Lösung auf. Hier wurde die Aufgabenstellung daher wörtlich genommen, Aufgaben zu notieren, die man „schon kennt“, also unabhängig von der Frage, ob man diese auch lösen kann. Auch für die notierte Zahl 100 bleibt unklar, was hier mit „kennen“ gemeint ist (schon einmal irgendwo gesehen?). Ein Zusammenhang zur in den anderen Heften vorfindlichen Thematik, Notation und Zahlvorstellungen zu eins und zwei, lässt sich schwer erkennen. Es ist wohl unplausibel anzunehmen, dass andere Schüler*innen keine Zahlen oder Aufgaben in ein solches Forscherheft notieren könnten, wenn man die Aufgaben nicht lösen können und keine Vorstellungen von den notieren Zahlen haben muss (wie die Beispiele nahelegen). Nicht nur die Exklusivität der Aufgabe für eine Teilgruppe kann als nicht an einer differierten Vermittlung einer gemeinsamen Sache rückgebundene Differenzkonstruktion verstanden werden: Schüler*innen auf diesem Niveau werden als Nachwuchsforscher*innen adres-

siert, zugleich enthält die gestellte Aufgabe keinerlei Herausforderung, die möglicherweise schon vorhandene Hochschulreife zu zeigen. Eine mögliche Notation von Unverstandenen im Forscherheft könnte dadurch schon zum Beleg für die zugeschriebene Genialität werden. Die Aufgabe evoziert gerade derlei ungedeckte Differenzpräsentationen. Eine ähnliche vermeintliche Erschwernis konnte in der Entfernungstabelle im Aufstiegsheft von *Super M 4* bestimmt werden, da die vielen Zahlen in ihr eine Komplexität der Sache eher suggerieren, faktisch erspart die auch alltagsweltlich gebräuchliche Tabelle die in den anderen Niveaustufen nötigen Additionen von Teilstrecken und kann daher auch als Entlastungstool verstanden werden, zu welchem ebenfalls nur eine Teilgruppe einen Zugang erhält. Kontrastiv dazu erhält zwar auch im analysierten Material für den Deutschunterricht nur eine Teilgruppe die Möglichkeit, einen eigenen Text zu schreiben, zugleich werden diese dadurch aber auch mit der Herausforderung konfrontiert, genau dies zu tun.

3 Fazit – Pseudodidaktische Differenz(re-)produktion statt Differenzkompensation mittels Didaktik

Wie erwähnt, basieren die in 2. erfolgten Einblicke in erste Befunde auf ersten Explorationen des Feldes und beschränken sich in diesem Beitrag zudem auf den Primärbereich, weshalb an dieser Stelle noch keine weiterführenden Theoretisierungen und Systematisierungen geleistet werden können.

In den analysierten Materialien wurde in allen Fällen eine mehr oder weniger starke Unverbundenheit der Differenzierungslogik mit den jeweils zu vermittelnden Sachen bestimmt – dass unterschiedliche Zugänge, also differente Wege zur Erschließung einer gemeinsamen Sache angeboten wurden, war nicht erkennbar (das Forscherheft weist keinen Zusammenhang zu ersten Zahlvorstellungen auf (Fall 3), die Entfernungstabelle kommt als solche in den anderen Niveaus gar nicht vor (Fall 2), dem Schreiben einer Geschichte steht das Malen des Lieblingstieres gegenüber (Fall 1)). Strukturbildend ist daher ein Operieren der bestimmten Differenzierungslogiken jenseits einer differenzierten Entfaltung einer zu vermittelnden Sache, die Materialien bedienen eher unterstellte differente Schüler- als Leistungstypen mit einem für sie als passend erachteten Angebot. Dabei und dadurch entkoppelt sich die vorfindliche Differenzierung von den konkreten Vermittlungsgegenständen, wenn etwa außerfachliche Erschwernisse zur Niveausteigerung bemüht werden (Wissen über Tierklassifikationen (Fall 1) oder geografische Kenntnisse (Fall 2)) oder Aufgabenformate auch dann bemüht werden, wenn sich die Sache dadurch erheblich transformiert (die Mächtigkeitbestimmung, ohne dass diese variiert (Fall 3)). In dieser Hinsicht können die bestimmten Differenzierungslogiken auch nicht als Ausdruck einer fachunter-

richtlichen Spezifik gelten. D. h. es ist wohl denkbar und möglich, dass sich trotz der gemeinsamen (also fächerübergreifenden) Abkopplung von den konkreten Vermittlungsgegenständen in den differenzierten Unterrichtsmaterialien fachunterrichtsspezifische Differenzkonstruktionen bestimmen lassen, sie ließen sich jedoch nicht – dies als eine erste These – durch die jeweilige Fachlichkeit, also aus den fachspezifischen Vermittlungsgegenständen, erklären: Ist die Differenzierungslogik abgekoppelt von der Logik der zu vermittelnden Sachen und damit auch von der Fachlichkeit des Unterrichts, kann die je vorfindliche Differenzierung eben kein Ausdruck von Fachlichkeit mehr sein.

Anders als der vorgestellte Forschungsansatz, welcher aus einer bildungstheoretisch fundierten allgemeindidaktischen Perspektive (s. Kapitel 2) bei der didaktischen Logik der Materialien ansetzt und im Zuge ihrer Bestimmung nach möglichen Verstrickungen in die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit fragt, scheint die Logik der Materialien genau umgedreht zu funktionieren: Es entsteht der Eindruck, dass hier nicht die zu vermittelnden Gegenstände didaktisch differenziert dargeboten werden, sondern der Startpunkt die Festsetzung dreier Niveaus ist, welche um jeden Preis zu bedienen sind, auch wenn man sich dabei von den zu vermittelnden Sachen und deren differenzierter Erschließung abstößt. Dadurch wird nicht mittels Didaktik eine Partizipation aller an der sozialen Allgemeinheit von Bildung angestrebt, sondern (vermeintlich) bestehende Differenzen werden „didaktisch“ geadelt. Statt einer didaktischen Bearbeitung von Differenz mit kompensatorischem Anspruch, wie sie der Idee der Binnendifferenzierung innewohnt, lässt sich eine pseudodidaktische Bewirtschaftung unterstellter, eher gesellschaftsfunktionaler Differenzen feststellen, welche diese zugleich zu konstruieren und unterrichtlich zu legitimieren hilft.

Vor dem Hintergrund, dass Binnendifferenzierung (mittlerweile wohl zunehmend deren Steigerung durch die Individualisierung des Unterrichts) nach Wischer und Trautmann seit den 1970er Jahren bis heute als „reformerischer Hoffnungsträger“ gilt, sind die Analysen sehr irritierend. Wischer und Trautmann sehen schon auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene der Binnen- oder Inneren Differenzierung eine „mehrfach hohe Unbestimmtheit des Konzepts“, welche ihres Erachtens „zu einer idealisierenden und programmatischen Aufladung geradezu einlädt, und die mit institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen verbundenen Probleme und Dilemmata eher verdeckt als aufklärt“ (Wischer & Trautmann 2012, 25). Gerade im allgemeindidaktischen Kontext erscheint Innere Differenzierung primär durch eine zweifache Abgrenzung bestimmt und dadurch eigentlich unbestimmt zu sein: Einerseits als Abstoßung von äußerer Differenzierung (also der Aufteilung der Schülerpopulation in verschiedene Schulformen oder Leistungskurse usw.) und andererseits innerunterrichtlich als Abgrenzung von einem gleichschrittigen und gleichmachendem Unterricht (vgl. Wischer & Trautmann 2012). Sie problematisieren, dass es sich daher um einen „unspezifischen Gegenbegriff“ handelt, der

„schnell zum Selbstzweck werden und zum Methodenaktivismus einladen“ (Wischer & Trautmann 2012, 29) kann. In dieser Kritik wird auch das bereits vielfach problematisierte Empiriedefizit der Allgemeinen Didaktik kenntlich, Gruschka attestiert ihr zudem eine weitgehende Indifferenz gegenüber den Entwicklungen im eigenen Feld (vgl. Gruschka 2009).

Betrachtet man die in aktuelleren Hand-, Studien- und Einführungswerken der Grundschulpädagogik vorfindlichen Theorien und Reflexionen zu Didaktik, so ist auffällig, dass sich hier häufig programmatische Positionierungen finden, welche auch einen Eigenständigkeitsanspruch der Grundschuldidaktik markieren sollen. Teilweise explizit wird sich dazu von Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik abzuheben und eine „vom Kinde aus“ argumentierende Perspektive einzunehmen versucht (vgl. Kabel 2022). Vielfach lassen sich dabei Tendenzen zur Verselbständigung des Lernens erkennen, welche als Verkürzungen des didaktischen Denkens zu problematisieren sind. Reflexionswürdige didaktische Problemstellungen werden überflüssig, wenn etwa im Primarbereich ein Trend zur „Autodidaktik“ (Seifert & Wiedenhorn 2020, 138) gesehen wird oder ein spezifisch grundschuldidaktischer Ansatz als der einer „vom Kinde aus“ operierenden „Lernwegsdidaktik“ durch die Abstoßung von der als lehrerzentriert kritisierten „Lehrgangsdidaktik“ (Schorch 2007, 183) vorgestellt wird. Die didaktische Aufgabe der wechselseitigen Erschließung wird so an die Schüler*innen überantwortet.

Nicht nur in der Praxis, auch auf der Ebene didaktischer Theoriebildung lassen sich folglich Tendenzen ihres Bedeutungsverlusts ausmachen. Gegen die gerade in der Grundschulpädagogik beobachtbare Aushöhlung didaktischen Denkens durch eine Überbetonung des Lernens positionieren sich Hellmich und Kiper (vgl. 2006) und plädieren für eine pädagogische Perspektive auf schulisches Lernen in institutionellen Kontexten. Daran anschlussfähig ist auch Gruschkas Forderung, Allgemeine Didaktik müsse sich von einer primär modellierenden zu einer forschenden Teildisziplin fortentwickeln, dabei jedoch eine pädagogische Perspektive beibehalten (vgl. Gruschka 2009). Gruschka, Pollmanns und andere haben eine solche pädagogische Unterrichtsforschung entwickelt und empirisch erprobt (vgl. exemplarisch Gruschka 2013; Pollmanns 2019; Kabel 2019a) und auch in den vorgestellten Analysen wurde diese zu nutzen versucht. Gerade auch für die Klärung der Frage nach der fortdauernden Bildungsungleichheit wird damit davon ausgegangen, dass durch eine pädagogische Perspektive auf unterrichtliche Vermittlung, die Berücksichtigung der mit ihr verfolgten Ansprüche und die Ausmachung von Gründen ihrer Unterbietung ein genuin erziehungswissenschaftlicher Beitrag geleistet werden kann, der weniger Gefahr läuft, das ohnehin reproduktionstheoretisch bereits Bekannte zu reproduzieren.

Literatur

- Breidenstein, G. (2015): Vincent und die „Apotheke“ – oder: die Didaktik des Materials. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 4 (4), 15-30.
- Buschmeier, G.; Hacker, J.; Kuß, S.; Lack, C.; Lammel, R.; Weiß, A. & Wichmann, M. (2017): *Denken und Rechnen 1. Allgemeine Ausgabe 2017*. Braunschweig: Westermann.
- Buschmeier, G.; Lack, C. & Weiß, A. (2023): *Denken und Rechnen 1. Förderheft*. Braunschweig: Westermann.
- Comenius, J.-A. (2007) [1960]: *Große Didaktik*. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diehm, I.; Kuhn, M. & Machold, C. (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: I. Diehm; M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer, 1-26.
- Eckermann, T. & Kabel, S. (2019): Allen anderes anders – Grundlegende Bildung im Widerspruch? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12 (2), 259-273.
- Gebhard, U.; Hummrich, M.; Rabenstein, K. & Reh, S. (2015): Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 4 (4), 3-14.
- Gruschka, A. (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Gruschka, A. (2009): Die Zukunft der Allgemeinen Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In: K.-H. Arnold; S. Blömeke; R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-120.
- Gruschka, A. (2003): Ganymed in den Fängen der Didaktik. In: *Pädagogische Korrespondenz* 16 (31), 25-42.
- Gruschka, A. (1997): Didaktik – ein ungedecktes Versprechen der Pädagogik. In: H.-J., Gamm & G. Koneffke (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik. Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik*. Frankfurt, Wien: Peter Lang, 231-250.
- Hacker, J.; Kuß, S.; Lammel, R. & Wichmann, M. (2023): *Denken und Rechnen 1. Förderheft*. Braunschweig: Westermann.
- Handt, R. & Kuhn, K. (2004): *ABC der Tiere. Arbeitsblätter zur Differenzierung*. Offenburg: Miltenberger.
- Hellmich, F. & Kiper, H. (2006): *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Heydorn, H.-J. (2004) [1970]: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Heinz-Joachim Heydorn Werke. Band 3. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Kabel, S. (2022): Bildungstheoretischer Vergleich schulpädagogischer und grundschulpädagogischer Hand-, Einführungs- und Studienbücher. Reflexionen zum Verhältnis von Schulpädagogik, Grundschulpädagogik und Allgemeine Didaktik. In: *Pädagogische Korrespondenz* 35 (65), 60-76.
- Kabel, S. (2021): Bildungsungleichheit im und durch schulischen Unterricht. Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen. In: *Pädagogische Korrespondenz* 34 (63), 24-41.
- Kabel, S. (2019a): Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden.
- Kabel, S. (2019b): Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20 (1), 141-156.
- Kabel, S. & Pollmanns, M. (2018): Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen. In: *Erziehungswissenschaft* 29 (56), 77-85.
- Keim, W. (1979): *Schulische Differenzierung. Eine systematische Einführung*. 2. Auflage. Königstein: Athenäum.

- Klafki, W. & Stöcker, H. (1991): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: W. Klafki (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, 173-208.
- Klafki, W. (1959/1967): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: W. Klafki (Hrsg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 8./9. Auflage. Weinheim: Beltz, 25-45.
- Kuhn, K. (2004): ABC der Tiere 1. Offenburg: Miltenberger Verlag.
- Koßmann, R. (2022): Edutainment – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 11 (11), 35-48.
- Leufer, N. & Serfl, M. (2010): Kontextwechsel in realitätsbezogenen Mathematikaufgaben. Zur Problematik der alltagsweltlichen Öffnung fachunterrichtlicher Kontexte. In: A. Brake & H. Bremer (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim, München: Juventa, 111-133.
- Manten, U. (Hrsg.) (2016a): Super M 4. Mathematik für alle. Westliche Bundesländer – Neubearbeitung. Berlin: Cornelsen.
- Manten, U. (Hrsg.) (2016b): Super M 4. Mathematik für alle. Schulbuch. Westliche Bundesländer. Berlin: Cornelsen.
- Manten, U. (Hrsg.) (2016c): Super M 4. Mathematik für alle. Forderheft - Aufstiege. Westliche Bundesländer. Berlin: Cornelsen.
- Meyerhöfer, W. (2015): Mathematikaufgaben zwischen Bildung und Standards. In: S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.): Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden: Springer, 105-120.
- Pollmanns, M. (2019): Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Riegert J. (2016): Lerngegenstände und ihre (Re-)Konstruktion in zieldifferentem Unterricht – Forschungsperspektiven. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 215-232.
- Röhl, T. (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schorch, G. (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifert, A. & Wiedenhorn, T. (2020): Grundschulpädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Streckeisen, U.; Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wiesemann, J. & Lange, J. (2015): „Eduaction in a box“. Die Herstellung schulischer Artefakte in der Lehr-Lernmittelindustrie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4 (4), 80-91.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2012): Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In: T. Bohl; M. Bönsch; M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen: Prolog, 24-39.

Autor

Kabel, Sascha, Dr.
Europa-Universität Flensburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Qualitativ-rekonstruktive Schul- und
Unterrichtsforschung, Professionalisierung angehender
Lehrpersonen, Bildungsungleichheitsforschung
sascha.kabel@uni-flensburg.de

Sprache(n) und Differenz(en)

Delia Hülsmann

Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse

im Deutschunterricht.

Zu Konstruktion und Zusammenhang sprachlicher, entwicklungsbasierter und sozialer Differenzierung

Abstract

Der Beitrag untersucht die (Re-)Produktion unterschiedlicher Differenzkonstruktionen im Kontext der Arbeit an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit im Unterrichtsgespräch des Deutschunterrichts. Dazu werden in sprachbezogenen Bearbeitungen im Unterrichtsgespräch Differenzierungen in Bezug auf Sprache, die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Differenzierungen in Bezug auf Subjekte rekonstruiert und ihr Zusammenhang diskutiert. Als Ergebnis zeigt sich eine Verwobenheit des Spracherwerbspotenzials, das durch die Arbeit an der Sprache von Schüler*innen angeboten wird, mit der Adressierung der Schüler*innen.

Keywords: Bearbeitungen, Spracherwerbsförderlichkeit, Anerkennungsgeschehen, Unterrichtsgespräch, Deutschunterricht

1 Einleitung

Die (Re-)Produktion von Differenzen unterschiedlicher Art im Sinne eines „*Unterschied[s], der einen Unterschied ausmacht*“ (Bateson 1983, 582, Herv. i. O.), soll in diesem Beitrag im Kontext der Arbeit an Sprache, insbesondere an der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von Schüler*innen im Unterrichtsgespräch des Deutschunterrichts diskutiert werden.¹ Dazu werden am Beispiel einer Situation im Deutschunterricht, in der an Sprache gearbeitet wird, erstens Differenzen in Bezug auf die Sprache, die dabei festgestellt werden, zweitens Differenzen von sprachlichen Fähigkeiten, die im Sinne einer Entwicklung entstehen sollen bzw. können, und drittens Differenzen zwischen Subjekten, die dabei (re-)produziert werden können, rekonstruiert und in ihrem Zusammenhang zueinander disku-

1 Der Beitrag ist in dem von Kerstin Rabenstein geleiteten Forschungsverbund „Diversität gerecht werden“ im Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL) an der Georg-August-Universität Göttingen entstanden, das von 2019 bis 2023 im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1917 gefördert wird.

tiert. Dabei wird die Frage gestellt, inwiefern die theoretisch-methodologische Konzeptionierung eines Verfahrens der Arbeit an Sprache als Differenzierung einen Mehrwert hat.²

Die Arbeit an der Sprache in der Schule im Sinne einer Ausbildung und Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von Schüler*innen gerät in den vergangenen Jahren als Aufgabe schulischer Bildung vermehrt wieder in den Blick, um angenommene unterschiedliche Voraussetzungen von Schüler*innen, die Auswirkungen auf ihre sprachlichen Fähigkeiten haben sollen, auszugleichen und Bildungsgerechtigkeit für alle herzustellen (vgl. Morek & Heller 2012). Ziel der Arbeit an Sprache ist damit, benachteiligende Differenzierungen von Schüler*innen aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten zu vermeiden (vgl. Dirim & Mecheril 2018). Gerade im Deutschunterricht, in dem Sprache den zentralen Lerngegenstand darstellt, sollen Schüler*innen lernen, sich situations- und sprachsystematisch angemessen auszudrücken. Dazu sollen sie sich auch der Differenzen in der Sprache und ihrem Gebrauch bewusstwerden, um diese anwenden zu können. Solch eine sprachliche Aneignung, die über die Zeit gesehen einen Unterschied in der sprachlichen Fähigkeit der Schüler*innen ausmachen soll, wird der Annahme nach durch die Auseinandersetzung mit Sprache und Sprachgebrauch ermöglicht (vgl. Kultusministerkonferenz 2012). Aus fachdidaktischer Perspektive bleibt zu diskutieren, mit Hilfe welcher konkreten Verfahren diese sprachlichen Bildungsziele erreicht werden können, insbesondere die Vermittlung und Aneignung distanzsprachlicher Fähigkeiten – also einer an der Schriftsprachlichkeit orientierten Sprache und ihrer angemessenen Verwendung – und sprachliche Bildung damit für alle Schüler*innen gelingen kann (vgl. Harren 2015).

Ausgehend von der Annahme, dass soziale Ungleichheit interaktiv hergestellt wird und Schule an der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse beteiligt ist (vgl. Fritzsche 2014), stellt sich jedoch auch die Frage, inwiefern Verfahren der Arbeit an Sprache Unterschiede zwischen Schüler*innen aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten tatsächlich ausgleichen oder sogar erst herstellen. Dem folgend soll in diesem Beitrag in einer zweiten Perspektive nicht von einem gegebenen Verständnis von Unterschieden der Schüler*innen aufgrund ihrer verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen ausgegangen werden, auf die im Unterricht reagiert werden muss, um Bildungsungleichheit zu vermeiden (vgl. Morek & Heller 2012). Im Gegensatz dazu wird pädagogisch-didaktisches Handeln praxistheoretischen Ansätzen folgend als potenziell differenzierend verstanden (vgl. Balzer & Ricken 2010). Konkrete Verfahren sprachlicher Bildung sollten demnach nicht nur dahingehend hinterfragt werden, inwiefern sie sprachliche Unterschiede aufmachen und damit den Schüler*innen ermöglichen, mit Spra-

2 Dazu werden die Überlegungen in Hülsmann (2023) konsequent auf die Konzeptionierung der Differenzierung überprüft. Der Beitrag weist damit Überschneidungen zu Hülsmann (2023) auf.

che angemessen umzugehen, sondern auch, inwiefern sie differenzierend sind, indem darin Unterschiede zwischen Schüler*innen aufgrund ihnen zugeschriebener sprachlicher Fähigkeiten (re-)produziert werden.

Praktiken der Arbeit an Sprache, bezüglich derer im Kontext fortgeschrittenen Spracherwerbs diskutiert wird, inwiefern sie sprachliche, in Gesprächen im Unterricht insbesondere distanzsprachliche Fähigkeiten fördern, sind Konzepte wie Reparaturen, Korrekturen, korrekatives Feedback bzw. Stützmechanismen (vgl. Harren 2015; Kleinschmidt-Schinke 2018). Ich werde mich in diesem Beitrag an das Konzept der Bearbeitungen nach Gülich & Kotschi (1996) anlehnen als Beschreibung eines Verfahrens der Textherstellung gesprochener Sprache, das auf eine bereits verbalisierte Äußerung Bezug nimmt und diese u. a. in Form oder Formulierung und damit der Sprache verändern kann. In konversationsanalytischen Studien, in denen bearbeitende Verfahren wie Reparaturen bzw. Korrekturen insbesondere im Fremd- und Zweitsprachenunterricht untersucht werden, finden sich auch Hinweise zur Bedeutung von Macht innerhalb bestimmter Verfahren, wenn z. B. Gesichtsverlust als Auswirkung von Korrekturen angesprochen wird (vgl. Seedhouse 2004) oder die Frage gestellt wird, wer eigentlich was korrigieren darf (vgl. Rellstab 2012). Der Frage, inwiefern Differenzen zwischen Subjekten durch bearbeitende Verfahren (re-)produziert werden, ist empirisch jedoch gerade in Bezug auf fortgeschrittenen Spracherwerb noch nicht nachgegangen worden. Daher soll vor dem Hintergrund der oben angedeuteten Diskussion um den Zusammenhang von Sprachkompetenz und Bildungsungleichheit in diesem Beitrag einerseits gefragt werden, inwiefern durch Bearbeitungen sprachliche Bildung ermöglicht wird, andererseits aber auch Unterschiede zwischen Schüler*innen, die auf ihre sprachlichen Fähigkeiten zurückgeführt werden, (re-)produziert werden können.

Als Ausgangspunkt der Untersuchung solcher möglichen, unterschiedlichen Folgen von Bearbeitungen soll dazu der Begriff der Differenz bzw. Differenzierung gewählt werden, der auf dreifache Art beschrieben werden soll:

- So wird durch Bearbeitungen zur Aushandlung gegenseitigen Verständnisses zunächst auf sprachlicher Oberfläche eine Differenz zwischen zwei ähnlichen, zu vergleichenden Äußerungen aufgemacht. Diese Differenzierung kann sich auf die Form der Äußerung beziehen (z. B., *wenn jemand vergleicht wird – genau verglichen*), die Formulierung (z. B. *jemand der schiss hat – oder angst*) oder den Inhalt (z. B. *schlägt seite 26 auf; äh, seite 24.*³). Mit Bearbeitungen wird demnach erstens eine gegenständliche Differenz in Bezug auf die Sprache im Sinne der Form oder Formulierung oder den Inhalt einer Äußerung festgestellt, um Verständigung herzustellen (vgl. Gülich & Kotschi 1996, 64 bezogen auf Korrekturen).

3 Alle Beispiele sind dem Repositorium Lehrforschung Unterricht der Universität Göttingen (RELUG) entnommen.

- Aus Spracherwerbssperspektive kann eine solche Differenzierung in Bezug auf die Form oder Formulierung einer Äußerung zur Aus- und Weiterbildung sprachlicher Fähigkeiten beitragen, indem sich die Schüler*innen dadurch Unterschiede in der Sprache explizit oder implizit aneignen können (z. B. semantische und pragmatische Unterschiede zwischen Angst und Schiss). So können Bearbeitungen Spracherwerbspotenzial bieten, sodass zweitens eine Differenz in der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten angelegt sein kann (indem z. B. in zukünftigen Situationen angemessen Angst oder Schiss eingesetzt wird).
- Differenzen in Bezug auf Sprache können aber implizit oder explizit auch mit der Klassifikation sprachlicher Varianten wie bildungssprachlichem vs. alltagssprachlichem Register, ihrer Wertung und unterschiedlichen Einstellungen verknüpft sein und damit sprachideologische Annahmen widerspiegeln. Dadurch können Subjekte anhand von Sprache positioniert und differenziert werden (vgl. Spitzmüller 2019). Für Bearbeitungen würde das bedeuten, dass das Aufzeigen sprachlicher Alternativen nicht nur als Ausschluss bzw. Abwertung anderer sprachlicher Äußerungen und Ressourcen wahrgenommen werden kann, sondern auch als Hierarchisierung der Person und deren zugeschriebener Sprachfähigkeit, also drittens Differenzierungen von Subjekten produziert bzw. reproduziert werden können, die ich in Anlehnung an Hirschauer als Humandifferenzierungen bezeichne (vgl. Hirschauer 2014). Solche Differenzierungen innerhalb von Bearbeitungen könnten Emotionen wie Scham und damit verbundene Gesten wie Schweigen als Folge von z. B. Korrekturen erklären (vgl. Busch 2015).

Um diese Differenzierungen unterschiedlicher Art zu rekonstruieren und sich damit der Untersuchung unterschiedlicher, möglicher Folgen von Bearbeitungen anzunähern, werden ausgewählte Unterrichtsverläufe, in denen Äußerungen im Unterrichtsgespräch des Deutschunterrichts bearbeitet werden, in einem dreischrittigen Verfahren untersucht (vgl. exemplarische Rekonstruktion in diesem Beitrag, Kap. 4). Damit geraten auch die unterschiedlichen Arten von Differenzkonstruktionen in den Blick. Dazu werden als Basis die Struktur und Funktion der Bearbeitung, also die Differenzierung auf sprachlicher Oberfläche, sowie die sprachliche Differenz, die damit festgestellt wird, analysiert (vgl. Kap. 4.1). Darauf aufbauend wird zuerst aus spracherwerbstheoretischer Perspektive rekonstruiert, auf welche Weise innerhalb von Bearbeitungen welche sprachlichen Fähigkeiten erworben werden können, also inwiefern eine entwicklungsbasierte Differenzierung durch die Bearbeitung ermöglicht wird (vgl. Kap. 4.2). Die zweite Rekonstruktion derselben Sequenz beruht auf einer anerkennungstheoretischen Perspektive und fokussiert, auf welche Weise Beteiligte über die Zeit bzw. in Relation zueinander subjektiviert werden und nimmt damit auch die Aktualisierung von Differenzordnungen insbesondere anhand der Kategorisierung und Zuschreibung sprachlicher Fähigkeiten

von Schüler*innen in den Blick (vgl. Kap. 4.3). Abschließend soll ausgehend von einer Relationierung der Ergebnisse diskutiert werden, inwiefern die Differenzierungen unterschiedlicher Art sich gegenseitig bedingen (vgl. Kap. 4.4).

Diese Rekonstruktion unterschiedlicher Differenzkonstruktionen soll in diesem Beitrag anhand eines Beispiels vorgestellt werden, indem an einer Differenz zwischen Bezeichnungen ansetzend Wissen über die Zuordnung und Unterscheidung der Bezeichnungen und Begriffe „Nomen“ und „Nominalisierung“ erworben werden kann, aber auch eine Differenz zwischen sprachlich entwicklungswillig bzw. -fähig und nicht entwicklungswillig bzw. -fähig konstruiert wird. Zunächst soll dazu die theoretische Basis (vgl. Kap. 2) sowie die methodische Operationalisierung des Zugriffs auf drei unterschiedliche Differenzkonstruktionen vorgestellt werden (vgl. Kap. 3). Innerhalb der Rekonstruktion soll daraufhin gezeigt werden, wie die unterschiedlichen Differenzen konstruiert werden, aber auch, wie im Verlauf der Bearbeitung insbesondere mit der Differenzierung zwischen Subjekten umgegangen wird, also inwiefern sie (de-)stabilisiert werden. Abschließend ist zu diskutieren, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Differenzkonstruktionen zueinanderstehen (vgl. Kap. 4).

2 Differenzierung innerhalb von Bearbeitungen aus theoretischer Sicht

Als Ausgangspunkt der Untersuchung unterschiedlicher, möglicher Folgen der Arbeit an Sprache durch Bearbeitungen, sowohl eines potenziellen Spracherwerbs als auch einer ungleichen Herstellung von Subjekten, soll demnach der Begriff der Differenz dienen. Im Folgenden wird dieser Begriff auf dreierlei Art entfaltet.

2.1 Sprachliche Differenzierung innerhalb von Bearbeitungen

In Bezug auf die Differenzierung auf sprachlicher Oberfläche, die durch Bearbeitungen markiert bzw. ausgehandelt wird, knüpfe ich an das Konzept der Bearbeitung von Gülich & Kotschi (1996) an. Demnach werden Bearbeitungen verstanden als Äußerungen der gesprochenen Sprache, mit denen auf eine vorherige, bereits verbalisierte Äußerung Bezug genommen wird, diese aber auch verändert wird. Bearbeitungen machen demnach eine Differenz zwischen einem gegebenen Ausdruck und einem Zielausdruck auf und verweisen damit auf eine Differenz in Bezug auf die Sprache oder den Inhalt. Steht die Sprache durch die Arbeit an der Form oder der Formulierung einer Äußerung im Fokus der Bearbeitung, bezeichne ich Bearbeitungen als sprachbezogen und die Differenzierung, die damit vollzogen wird, als sprachliche.

Im Gegensatz zu konversationsanalytischen Ansätzen, die die Arbeit an vorherigen Äußerungen als Reparatur bzw. Korrektur beschreiben und damit ein Problem

bzw. einen Fehler als Ausgangspunkt voraussetzen (vgl. u. a. Harren 2015), analysiere ich auf Basis des Ansatzes von Bearbeitung nach Gülich & Kotschi (1996) zuallererst das Verhältnis der Äußerungen zueinander anhand von Indikatoren und Kommentierungen und setze eine Funktion der Bearbeitung als Markierung einer Störung nicht voraus (vgl. Gülich & Kotschi 1996). Aufgrund dessen, dass damit weniger normative Setzungen und mögliche damit verbundene Zuschreibungen zu den Sprechenden schon im Vorfeld der Rekonstruktion angenommen werden, wähle ich diesen Ansatz als Zugriff auf die Arbeit an vorherigen Äußerungen. So kann die Differenz innerhalb von Bearbeitungen anhand eines Indikators angezeigt und entweder ersetzend z. B. als Korrektur oder aber weiterführend z. B. als Zusammenfassung, Erläuterung oder Exemplifizierung markiert werden. Dabei können Bearbeitungen im weitesten Sinne durch Störungen motiviert sein wie bei Korrekturen oder Zusammenfassungen; es können aber auch andere diskursive Ziele verfolgt werden wie bei Exemplifizierungen. Bearbeitungen, an denen mehrere Sprechende beteiligt sind und die im Fokus der Untersuchung stehen sollen, können entweder von einem anderen Sprechenden markiert und durchgeführt oder von einem anderen Sprechenden nur markiert oder durchgeführt werden. Differenzen innerhalb von Sprache können demzufolge durch Bearbeitungen in unterschiedlicher Art und Weise und mit unterschiedlichen Funktionen festgestellt werden.

2.2 Entwicklungsbasierte Differenzierung auf Basis von Bearbeitungen

In Bezug auf fortgeschrittenen Spracherwerb wird solchen Verfahren der Arbeit an Sprache zugeschrieben, potenziell spracherwerbsförderlich zu sein (vgl. u. a. Harren 2015; Pohl 2016; Kleinschmidt-Schinke 2018). Dabei bietet die Differenzierung von Äußerungen innerhalb von Bearbeitungen nicht nur die Möglichkeit, Differenzen in der Sprache z. B. zwischen alltagssprachlichen und distanzsprachlichen Varianten aufzuzeigen, sondern sie damit auch auszuhandeln, Verständigung herzustellen und sich das Wissen über die Unterschiede und ihren Gebrauch anzueignen. Die Spracherwerbsförderlichkeit von Bearbeitungen, an denen mindestens zwei Sprechende beteiligt sind, wird einerseits auf die Möglichkeit zurückgeführt, durch das damit häufig einhergehende implizite oder explizite Feedback Rückmeldung zur vorherigen Äußerung zu erhalten (vgl. den Faktor der Kommunikation als Wirk-/Einflussfaktor des Spracherwerbs: Pohl 2007). Andererseits kann die Spracherwerbsförderlichkeit durch die Differenz in der Sprache begründet werden, die damit markiert wird. Dabei können ausgehend von Kleinschmidt-Schinke (2018) zwei Formate ausgemacht werden, wie eine Differenz zwischen Äußerungen eingeführt wird und die Schüler*innen sich damit Sprache aneignen können.

- Wenn die Differenz durch fremddurchgeführte Bearbeitungen eingeführt wird, also jemand anderes eine Äußerung bearbeitet, wird der/dem Sprechenden eine

modellhafte Äußerung möglicher Sprache bzw. möglichen Sprachgebrauchs im Unterschied zur bereits verbalisierten Äußerung aufgezeigt. Durch den sprachlichen Input können sich die Sprechenden des Unterschieds bewusstwerden, sie können ihre Ressourcen erweitern, die differenzierte Äußerung verinnerlichen und in ähnlichen Situationen reproduzieren oder transferieren (vgl. den Faktor der Rezeption als Wirk-/Einflussfaktor des Spracherwerbs: Pohl 2007).

- Durch fremdinitiierte, aber selbstdurchgeführte Bearbeitungen, in denen Sprechende lediglich zur Bearbeitung und damit Differenzierung der eigenen Äußerung aufgefordert werden, kann die Aufmerksamkeit der Sprechenden auf etwas zu Veränderndes, Bearbeitendes gelenkt werden. Zudem wird ihnen die Möglichkeit gegeben, die Äußerung selbst zu bearbeiten. Damit kann Sprachbewusstheit über Unterschiede in der Sprache gefördert werden und die eigenen sprachlichen Ressourcen können aktiviert und produktiv gestellt werden (vgl. den Faktor der Produktion als Wirk-/Einflussfaktor des Spracherwerbs: Pohl 2007).

Die Differenzierung von Äußerungen innerhalb von Bearbeitungen kann damit auf unterschiedliche Weise eine Veränderung der bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen ausmachen, indem sich die Schüler*innen entweder Neues aneignen oder ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen bewusstwerden können. Beide Formate können demzufolge zur sprachlichen Entwicklung von Schüler*innen dienen.

2.3 Humandifferenzierung innerhalb von Bearbeitungen

Dadurch, dass in Bearbeitungen die Differenzen in der Sprache, die festgestellt werden, bei der Bearbeitung von Störungen mit der Differenzierung von falschen, unangemessenen bzw. modifizierungsbedürftigen Äußerungen vs. richtigen, angemessenen, „besseren“ Äußerungen und damit mit Wertungen der Äußerungen und einhergehenden Kategorien wie Alltagssprachlichem vs. bildungssprachlichem Sprachgebrauch verbunden sein können, soll auch untersucht werden, inwiefern die Sprechenden dadurch gewertet, kategorisiert und damit differenziert werden (zur Positionierung und Differenzierung über Sprache vgl. Dirim & Meceril 2018; Spitzmüller 2019). Dazu wende ich eine anerkennungstheoretische Perspektive auf Sequenzen an, in denen ich sprachbezogene Bearbeitungen und damit Differenzierungen in der Sprache rekonstruiere. Diese soll die Frage nach einer möglichen entwicklungsbasierten Differenzierung um die nach möglichen Differenzierungen von Subjekten ergänzen. Dazu schliesse ich an das von Norbert Ricken und anderen weiterentwickelte Verständnis der Sprachlichkeit von Anerkennung an (vgl. Ricken u. a. 2017). Sprache – im engeren Sinne die Art und Weise der Adressierung als Ansprache von jemandem als jemand – wird dabei in performativer Hinsicht und damit in ihren subjektkonstituierenden Effekten betrachtet. Demnach wird der Art und Weise, wie Lehrpersonen und Schüler*innen

sich ansprechen und miteinander sprechen, zugesprochen, auch mitzustiften, wie sich Subjekte, also Lehrpersonen und Schüler*innen, jeweils im Verhältnis zueinander in der Situation begreifen.

Differenzierungen von Subjekten werden in dieser anerkennungstheoretischen Perspektive als Prozess gefasst, Subjekte als solche hervorzubringen (vgl. Schäfer-Trencsényi 2023). So werden Individuen innerhalb von Differenzierungen, in denen Norm- und Wissensordnungen aktualisiert werden, mittels „Kategorien, Namen, Begriffen [oder] Klassifikationen“ (Butler 2001, 32) als jemand Bestimmtes in einem Verhältnis zu anderen bezeichnet, unterschieden, so positioniert und zu jemand Bestimmtem gemacht. Damit werden Individuen innerhalb von Differenzierungspraktiken Mitgliedschaften zugeschrieben und „in spezifischen kulturellen Kategorien subjektiviert“ (Hirschauer 2014, 170). Solche Humandifferenzierungen, also die Unterscheidungen von Menschen, setzen an individuellen Merkmalen an, setzen die Individuen in ein Verhältnis dazu, setzen sie mit anderen Individuen gleich oder unterscheiden sie und schaffen so sozialen Sinn (vgl. Hirschauer 2014). Innerhalb von Bearbeitungen könnten Sprechweisen zum Ansatzpunkt solcher Differenzierungspraktiken werden, indem anhand mit Sprache verbundener Norm- und Wissensordnungen wie sprachlich systematischem Wissen Subjekte positioniert und differenziert werden könnten (vgl. Dirim & Mecheril 2018).

Eine solche Positionierung und Differenzierung von Subjekten und mit diesen Praktiken verbundene Ressourcenverteilung kann im Sinne machtvoller Praktiken als ungleich beschrieben werden (vgl. Fritzsche 2014). So werden aufgrund bestimmter Merkmale wie z. B. performierter sprachlicher Ressourcen bestimmte Differenzierungen wie einer (legitimen) Sprache unfähig vs. fähig aufgemacht. Damit können auch sprachliche Unterschiede für die Herstellung von „Über- und Unterlegenheit“ (Dirim & Mecheril 2018, 57) bedeutsam werden. Daran schließt die Frage an, inwiefern auch in einer Praktik der Vermittlung und Aneignung von Sprache, wie Bearbeitungen eine sein soll, Differenzierungen zwischen Subjekten (re-)produziert werden, indem Unterschiede in der Sprache aufgemacht und Subjekte dazu in ein Verhältnis gesetzt werden. Inwiefern solche Differenzierungen diskriminierende bzw. marginalisierende Effekte entfalten, und damit tatsächlich soziale Ungleichheit reproduziert wird (vgl. Fritzsche 2014), ist anhand der hier folgenden, mikroanalytischen Untersuchung jedoch nicht zu entscheiden.

Den Verlauf und die Bestandteile und Akteure von Bearbeitungen beachtend ergeben sich aus dieser anerkennungstheoretischen Perspektive auf Differenzierungen zwischen Subjekten drei detailliertere Fragen. Erstens stelle ich die Frage, in welche Beziehung die Sprechenden zu ihrer ursprünglichen Äußerung gesetzt werden bzw. sich setzen, also ob eine als fehlerhaft markierte Äußerung z. B. als mangelnde sprachliche Fähigkeit oder Ausdruck von Nicht-Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft dargestellt wird. Zweitens wird gefragt, wie die Diffe-

renz zwischen dieser Zuschreibung und der bearbeiteten Äußerung im Verlauf hergestellt wird, also ob die Äußerung als von den Sprechenden in Zukunft zu produzieren und die Differenz zwischen gegebenem Ausdruck und Zielausdruck damit als von den Sprechenden überwindbar bzw. überwunden hergestellt oder ob sie zugeschrieben wird. Als drittes frage ich, inwiefern eine Differenz zwischen den an der Bearbeitung beteiligten Akteuren selbst hergestellt wird, also ob dabei z. B. eine Differenz von fähigen und unfähigen Sprechenden erzeugt wird oder zugehörigen und nicht-zugehörigen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft.

2.4 Differenzierung und Relationierung der Verständnisse unterschiedlicher Differenzkonstruktionen

Bearbeitungen in Bezug auf Differenzierungen unterschiedlicher Art zu hinterfragen, bringt unterschiedliche theoretische wie methodische Herangehensweisen mit sich. So wird in Bezug auf eine entwicklungsbasierte Differenz Sprache als zu erlernender Gegenstand, in Bezug auf Humandifferenzierung als Mittel und Gegenstand der Subjektivierung fokussiert. Damit sind unterschiedliche Verständnisse von Subjekt und Aneignung und Vermittlung verbunden (ausführlicher vgl. Hülsmann 2023). Daher soll die Unterscheidung der theoretischen wie methodischen Zugänge zur Differenzierung unterschiedlicher Art aufrechterhalten werden, indem sie im Auswertungsprozess nacheinander fokussiert werden. Zugleich verbinde ich die unterschiedlichen Zugänge miteinander, indem ich die daraus folgenden Auswertungsansätze an derselben Sequenz anlege und die Ergebnisse der Rekonstruktionen aufeinander beziehe.

3 Methodisches Vorgehen zur Untersuchung von Differenzkonstruktionen innerhalb von Bearbeitungen

Für die Auswertung operationalisiere ich die theoretischen Konzepte der Differenzierung unterschiedlicher Art durch heuristische Fragen. In Bezug auf die Differenz in der Sprache, die innerhalb von Bearbeitungen festgestellt wird, wird zunächst die Art und Weise der Differenzierung auf sprachlicher Oberfläche durch eine Bearbeitung mit einem konversationsanalytischen Zugriff beschrieben. Diesen erweitere ich für die Analyse der Funktion der Bearbeitung durch einen funktional-pragmatischen Ansatz, der auf der Beschreibung von Bearbeitungen nach Gülich & Kotschi (1996) aufbaut. Daran schließt eine Beschreibung der sprachlichen Differenz an. Für eine solche Analyse der Struktur und Funktion von Bearbeitungen und der damit festgestellten sprachlichen Differenz stelle ich folgende Fragen, die ich sukzessive berücksichtige.

1. Durch welche Bestandteile wird eine Differenz auf sprachlicher Oberfläche zwischen einem Bezugs- und einem Bearbeitungsausdruck markiert und eingeführt?
2. Wie sind diese Bestandteile auf die beteiligten Sprechenden verteilt?
3. Welche Funktion erfüllen die unterschiedlichen Bestandteile? In welchem Verhältnis stehen der Bezugs- und der Bearbeitungsausdruck zueinander?
4. Wie ist die sprachliche Differenz zu bestimmen?

In einem zweiten Schritt stelle ich anhand dieser Ergebnisse Fragen der Vermittlung und Aneignung, um eine mögliche entwicklungsbasierte Differenzierung zu rekonstruieren. Demzufolge wird in systematischer Perspektive im Anschluss an die jeweilige sprachliche Differenz untersucht, wer sich was wie sprachlich aneignen könnte. Dazu beschreibe ich zunächst den potenziellen Lerngegenstand auf Basis der sprachlichen Differenz näher, bevor ich das Format möglicher sprachlicher Aneignung sowie mögliche Bedingungen interpretiere. Darüber, ob die Schüler*innen sich tatsächlich bestimmte sprachliche Kompetenzen aneignen und damit eine Differenz in der Entwicklung vorliegt, kann ich an dieser Stelle, nur anhand der rekonstruierten Bearbeitung, keine Aussage treffen (vgl. auch Kleinschmidt-Schinke 2018).

Als konkrete Vorgehensweise, Differenzierungen von Subjekten als Herstellung dieser zu untersuchen, bietet sich in Anschluss an eine anerkennungstheoretische Perspektive die praxistheoretisch fundierte Analyse von Adressierungen im Rahmen der Adressierungsanalyse an (vgl. Ricken u. a. 2017; Rose 2019). Davon ausgehend werden die Sequenzen, die Bearbeitungen beinhalten, insbesondere dahingehend hinterfragt, welche Norm- und Wissensordnungen, sowohl sozialer als auch fachlicher Art, aufgerufen werden, wie die Beteiligten dazu positioniert werden, wie dabei differenziert wird und welche Beziehungen untereinander etabliert werden und zu wem die beteiligten Subjekte damit (temporär) gemacht werden bzw. sich machen. Abschließend werden die Ergebnisse der drei Rekonstruktionsschritte in ihrem Zusammenhang zueinander diskutiert.

4 Exemplarische Rekonstruktion von Differenzkonstruktionen unterschiedlicher Art

Das Beispiel, das auf unterschiedliche Differenzkonstruktion untersucht werden soll, ist aufgrund der darin rekonstruierten Bearbeitung ausgewählt worden. Dabei betrifft die Bearbeitung im Zusammenhang damit, dass die satzinterne Großschreibung von Zeitangaben (z. B. am Montag, am Wochenende) begründet werden soll, die metasprachliche Bezeichnung der Wortart dieser Zeitangaben. Durch die Lehrperson wird die Bearbeitung nicht als Bearbeitung des Inhalts der Äußerung dargestellt, sondern im Umkehrschluss als Bearbeitung der Sprache und damit als

sprachbezogen. Neben der Differenzierung metasprachlicher Bezeichnungen kann anhand dieser Sequenz auch gezeigt werden, welche Differenzierungen von Subjekten eine solche Bearbeitung im Unterrichtsgespräch mit sich bringen kann und wie diese im Laufe der Bearbeitung bearbeitet und damit (re-)stabilisiert werden.

Die Sequenz wurde im Deutschunterricht einer sechsten Klasse einer Integrativen Gesamtschule in Niedersachsen zum Thema „Zeitangaben und ihre Schreibweise (Groß- und Kleinschreibung)“ aufgenommen. Das Transkript sowie das zugehörige Video und weitere Unterrichtsmaterialien stammen aus dem Repositorium Lehrforschung Unterricht der Universität Göttingen (ReLUG)⁴. Zur Rekonstruktion insbesondere der Struktur der Bearbeitungen und der sprachlichen Differenz liegt das Transkript zugrunde, das aber auf Basis des Videos gerade für die adressierungsanalytische Rekonstruktion mit para- und nonverbalen Merkmalen angereichert worden ist. Die Transkription ist an das gesprächsanalytische Transkriptionssystem „GAT 2“ angelehnt. Der zu rekonstruierende Ausschnitt beginnt mit dem Turn, in dem, weil ein Bearbeitungsausdruck dessen folgen wird, ein Bezugsausdruck zu rekonstruieren ist; der Ausschnitt endet mit der Verifizierung der Bearbeitung. So antwortet eine Schülerin (Sw18) auf die Frage der Lehrperson (Lw) „und wie nennen wir das?“:

Sw18: ein nomi-//nalisiertes//

Lw: //genau↓ (leise)// (.) nee↑ nicht nominalisiert (.) sondern [*Sm1 meldet sich*]

Sw18: na klar

Lw: nee da ist nichts nominali- nominalisiert sind ja immer (.) andere wortarten die als nomen gebraucht werden (.) aber was ist das [*wendet den Blick von Sw18 ab*]

Sw18: nomen (flüsternd)

Lw: [*wendet den Blick zu Sw18*] ich glaube du meinst das richtige [*schaut durch die Klasse*] (.) Sm1

Sm1: ein nomen

Lw: genau↑ [*blickt zu Sw18*] das sind einfach schon nomen die brauchen wir gar nicht mehr zu nominalisieren (.) ich glaube das meinst du eigentlich auch oder↑

Sw18: achso ja richtig

Lw: genau↑ [nickt] so (Georg-August-Universität-Göttingen, Relug_Transkript – Zeitangaben – Deutsch_Z. 510-530)

Mit Fokus auf Bearbeitungen können in dieser Sequenz mehrere, ineinander verschränkte Bearbeitungen rekonstruiert werden. Im Zentrum steht dabei eine über mehrere Turns verteilte Bearbeitung, die als Korrektur bezeichnet werden kann, weil darin die als nichtzutreffend dargestellte, unvollständige Phrase – „ein nominalisiertes“ – durch die als zutreffend dargestellte Phrase – „nomen“ bzw. „ein nomen“ – ersetzt wird, wobei das Attribut „nominalisiertes“ gestrichen wird. Ausgehend vom Erkenntnisinteresse kann anhand dieser Bearbeitung die Frage gestellt

⁴ Zu näheren Informationen vgl. <https://www.uni-goettingen.de/de/relug/661895.html>.

werden, inwiefern dabei in Bezug auf die Sprache differenziert, damit aber auch eine Entwicklungsmöglichkeit markiert und in Bezug auf Subjekte differenziert wird.

4.1 Analyse der sprachlichen Differenzierung

In Bezug auf die sprachliche Differenzierung kann festgehalten werden, dass die Lehrperson zunächst einen Unterschied zwischen der von der Schülerin Sw18 unvollständig verbalisierten falschen Bezeichnung („ein nominalisiertes“, Z.1) und einer erwarteten richtigen Bezeichnung markiert. Dafür korrigiert die Lehrperson ihre erst positive Bewertung selbst und bewertet damit die vorangehende Bezeichnung von Sw18 negativ („nee“), verneint die Bezeichnung („nicht nominalisiert“) und fordert Sw18 mit dem Indikator „sondern“ (Z.2) zur Bearbeitung dieser Differenz zwischen ihrer Äußerung und der erwarteten Bezeichnung auf. Nachdem Sw18 auf ihrer Aussage beharrt zu haben scheint („na klar“, Z.3), wiederholt bzw. verstärkt die Lehrperson die Markierung der Differenz zwischen der Schülerinnenäußerung und einer erwarteten Bezeichnung. Dazu expliziert sie ihre negative Bewertung und fordert am Ende wieder zur Korrektur auf. Zudem legitimiert sie die Markierung der Differenz durch die Erklärung des Begriffs Nominalisierung, der von dem hier zu bezeichnenden, erwarteten Begriff als zu unterscheiden markiert wird (Z.4f.). Als sprachliche Differenz wird damit hinter den zwei zu differenzierenden Bezeichnungen, der von der Schülerin Sw18 unvollständig geäußerten und der von der Lehrperson erwarteten Bezeichnung, auch die Differenz zweier Begriffe, nämlich zwischen Nominalisierung und Nomen, markiert.

Die Korrektur wird daraufhin sowohl von Sw18 selbstdurchgeführt („nomen (flüsternd)“, Z.6) als auch von dem Schüler Sm1 fremddurchgeführt („ein nomen“, Z.9). Damit kann nun auf sprachlicher Oberfläche die zunächst verbalisierte Äußerung („ein nominalisiertes“, Z.1) von den Bearbeitungen („nomen“, Z.6 bzw. „ein nomen“, Z.9) unterschieden werden. Die Selbstkorrektur von Sw18 wird jedoch übergangen (Z.7f.), vielleicht weil sie nicht gehört worden ist. Die zweite Bearbeitung, die durch Sm1 durchgeführte Fremdkorrektur, markiert die Lehrperson dagegen durch ihre positive Bewertung („genau“, Z.10) als Erfüllung der erwarteten Bezeichnung. An Sw18 gerichtet setzt die Lehrperson sowohl vor der Fremdkorrektur als auch danach mit den Kommentaren „ich glaube du meinst das richtige“ (Z.7) und „ich glaube das meinst du eigentlich auch oder“ (Z.11) den von der Lehrperson antizipierten Begriff hinter der ersten Äußerung von Sw18 mit dem gesuchten Begriff gleich. Damit werden lediglich die genannte und die erwartete bzw. bearbeitete Bezeichnung im Sinne einer falschen und einer richtigen Bezeichnung als zu differenzieren markiert. Dadurch, dass die Lehrperson nach der Fremdkorrektur den Begriff „Nomen“ im Unterschied zu dem Begriff der Nominalisierung erklärt („das sind einfach schon nomen die brauchen wir gar nicht mehr zu nominalisieren“, Z.10f.), wird als sprachliche Differenz

neben dem Unterschied der Bezeichnungen aber wiederum auch der Unterschied zwischen den Begriffen dahinter aufgerufen.

4.2 Rekonstruktion einer möglichen entwicklungsbasierten Differenz

Von dieser Analyse der sprachlichen Differenzierung innerhalb der Bearbeitung ausgehend kann als mögliche entwicklungsbasierte Differenz festgehalten werden, dass neben der Zuordnung und Abgrenzung der Bezeichnungen „ein nominalisiertes“ und „(ein) nomen“ auch die Begriffe dahinter im Sinne eines differenzierten Sprachgebrauchs erworben werden können. Daneben hätte an dieser Stelle aus didaktischer Perspektive auch eine Differenzierung zweier unterschiedlicher Zugriffe auf die Erklärung satzinterner Großschreibung anschließen können, nämlich die Unterscheidung zwischen einem lexikalischen Zugriff (Großschreibung erfolgt aufgrund der Wortart) und einem syntaxbasierten Zugriff (Großschreibung ergibt sich aus dem Satzzusammenhang) (vgl. Günther & Gaebert 2015). Diese Differenzierung der zwei unterschiedlichen Zugriffe könnte gerade deshalb anschließen, da die Schülerin Sw18 mit dem Attribut „nominalisiertes“ schon auf Verwendungen im Satzzusammenhang verweist, auch wenn sie mit dem Begriff der Nominalisierung noch in einem lexikalischen Zugriff verbleibt. Die Differenz bleibt jedoch implizit und wird nicht weiter ausgeführt. Dadurch, dass die Differenz zwischen den Äußerungen als sprachliche dargestellt wird, die die Ebene der Bezeichnung und damit die Sprache der Äußerung, nicht die Ebene der Bedeutung der Begriffe und damit den Inhalt der Äußerung betrifft, werden die Begriffe und die Zugriffe zudem nicht als notwendig sich anzeigend markiert. Die Differenzierung zwischen den Begriffen und Zugriffen anwenden zu können und damit die satzinterne Großschreibung entweder über die Bestimmung von Nomen und Nominalisierungen oder über die des nominalen Kerns begründen zu können, wird an dieser Stelle auch nicht bearbeitet.

In Bezug auf das Format der Aneignung kann festgehalten werden, dass die Schülerin zunächst selbst durch die Markierung der Differenz zwischen der verbalisierten und einer erwarteten Äußerung die Möglichkeit erhält, ihre Äußerung zu korrigieren und sich damit der Differenz zwischen den Bezeichnungen bzw. Begriffen und Zugriffen dahinter selbst bewusst zu werden und diese anzuwenden. Ihr werden damit die geforderten sprachlichen Ressourcen unterstellt, die sie „nur“ aktivieren muss (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018). Im Anschluss delegiert die Lehrperson die Korrektur jedoch an einen anderen Schüler. Durch seine Korrekturdurchführung wird der Schülerin eine modellhafte Äußerung zur Aneignung zur Verfügung gestellt, die Bezeichnung „ein Nomen“. Zudem erklärt die Lehrperson sowohl vor als auch nach der Fremdkorrektur den Begriff hinter dieser Bezeichnung in Abgrenzung zum Begriff des Bezugsausdrucks. Durch diese Instruktion wird der Schülerin nicht nur ermöglicht, die richtige Bezeichnung „Nomen“ zu wiederholen. Es wird ihr auch ermöglicht, die Bezeichnung „Nomen“

mit seiner Bedeutung zu verknüpfen und dies von der anderen Bezeichnung, der Nominalisierung, und dem dahinterstehenden Begriff abzugrenzen. Gleichzeitig werden durch die delegierte Korrektur auch andere Schüler*innen, hier Sm1, zur eigenen Bewusstwerdung des Unterschieds aufgefordert. Durch diese ineinander verschränkten Korrekturen werden beide Formate sprachlicher Aneignung relevant – also Bewusstwerdung und Imitation –, indem die Schülerin Sw18 sich einerseits des Unterschieds zwischen beiden Bezeichnungen und dahinterstehenden Begriffen selbst bewusstwerden kann, ihr andererseits dieser Unterschied gezeigt wird, indem ein Mitschüler die Bezeichnung ersetzt und die Begriffe durch die Lehrperson erklärt werden. Die Fähigkeit, die Unterscheidung der Bezeichnungen in Zukunft anwenden zu können, indem die „ursprünglichen“ Wortarten bzw. die Kerne von Nominalphrasen identifiziert werden, wird dabei vorausgesetzt.⁵ Ebenso wird auf eine Differenzierung der Zugriffe im Sinne eines syntaxbasierten und eines wortartenbezogenen Zugriffs, die im Zusammenhang der Erklärung satzinterner Großschreibung anschließen könnte, nicht eingegangen, sodass ein Teil möglichen Lernpotenzials implizit bleibt.

4.3 Rekonstruktion von Humandifferenzierungen

Nach der Darstellung der sprachlichen Differenz aufgrund von Bearbeitungen und der daraus folgenden möglichen entwicklungsbasierten Differenzierung soll der Fokus nun darauf gerichtet werden, wie die beteiligten Subjekte, insbesondere Sw18, in ein Verhältnis zur sprachlichen Differenz gesetzt werden und dabei sozial differenziert wird. Zunächst könnte durch die Bewertung der Bezeichnung von Sw18 als falsch im Gegensatz zur Bezeichnung von Sm1 als richtig gute vs. schlechte Leistung konstruiert werden. Dadurch, dass die Lehrperson nach der negativen Bewertung Sw18 allerdings sofort zur Selbstkorrektur auffordert, wird die falsche Bezeichnung von Sw18 als durch die Produktion einer differenten Bezeichnung überwindbar dargestellt. Damit wird die Darstellung der Äußerung als schlechte Leistung bzw. im Sinne einer Zuschreibung auf Sw18 als leistungsschwach nicht manifestiert. Sw18 wird demzufolge von der Lehrperson als jemand adressiert, die sie zwar noch nicht ist, die sie aber durch anschließende Selbstkorrektur noch werden kann (vgl. Ricken 2009). Indem die Lehrperson ihre folgende Äußerung als Widerspruch readressiert, wird Sw18 jedoch als zu dieser Korrektur nicht willig gezeigt und zeigt sich damit auch nicht als fähig. Dadurch, dass die Lehrperson die folgende Selbstkorrektur von Sw18 nicht aufnimmt, wird ihre Darstellung als unwillig und nicht fähig zur sprachlichen Entwicklung weitergeführt.

Im Folgenden kann sich Sw18 nur noch rezeptiv am Gespräch beteiligen. Dadurch wird ihr keine Möglichkeit der Selbstkorrektur gegeben und sich aktiv so als fähig und willig zu zeigen. Damit könnte sich die Zuschreibung auf Sw18 als

5 Auch in den vorherigen Sequenzen dieser Unterrichtsstunde wird die Identifikation von Wortarten bzw. Phrasen nicht thematisiert und geübt.

nicht willig und nicht fähig zur sprachlichen Entwicklung manifestieren. Demgegenüber wird sie jedoch durch die Lehrperson als potenziell fähig zur Versprachlichung der Bezeichnungen adressiert, indem ihr Wissen um die Bedeutung der Begriffe zugeschrieben wird. Damit wird sie als jemand gezeigt, die sie eigentlich schon ist und gar nicht mehr werden braucht. Im Verhältnis zu Sm1 bleibt jedoch trotz ihrer Selbstkorrektur die Konstruktion von Sw18 als jemand bestehen, die die Bezeichnung nicht korrigiert hat, also vielleicht eigentlich schon wissend und damit sprachlich kompetent ist, sich lediglich nicht als wissend gezeigt hat und damit ihre sprachliche Kompetenz nicht bzw. noch nicht performiert hat. Als Folge bleibt Sw18 weiter angesprochen und wird weiterhin zur Kooperationsbereitschaft aufgefordert. Ein Selbst, das anerkannt werden will, muss sich damit nicht sofort als sprachlich fähig zeigen, um als sprachlich fähig zu gelten. Um diese Positionierung nicht zu gefährden, muss Sw18 sich jedoch als kooperativ in Bezug auf die Aushandlung des dahinterstehenden Wissens zeigen, also das präzenterte Wissen anerkennen, was sie am Ende mit der Verifizierung der Korrektur auch tut.

5 Relationierung der Ergebnisse

Wenn man die Ergebnisse der Analysen von Differenzierungen unterschiedlicher Art nun in ein Verhältnis zueinander setzt, ist ein Zusammenhang der Bearbeitungen, der damit verbundenen sprachlichen Differenz, einer möglichen entwicklungsbasierten Differenzierung sowie der Differenzierung und Positionierung von Sw18 erkennbar.

Zunächst stelle ich fest, dass die unterschiedlichen Phasen der Korrektur mit bestimmten sozialen Differenzierungen verbunden sind. Diese stehen wiederum im Verhältnis zur Differenz der Bezeichnungen Nominalisierung und Nomen, die die Korrektur aufmacht. So wird Sw18 dadurch, dass die Lehrperson sie zur Selbstkorrektur ihrer eigenen Äußerung auffordert, als jemand dargestellt, die zwar gerade noch nicht die erwartete Antwort formuliert hat und sich damit nicht als leistungsfähig gezeigt hat, die jedoch noch zu jemandem werden kann, die Wissen über die Differenz zwischen Nominalisierung und Nomen zeigt. Die Aufforderung zur Selbstkorrektur impliziert hier demzufolge nicht nur eine Differenzierung der Sprache, sondern auch der performierten Leistung von Sw18. Dies erfüllt Sw18 jedoch nicht, sondern wird als jemand dargestellt, die die Korrektur ablehnt. Durch diese nicht erfüllte Differenzierung wird sie zumindest momentan auf ihre vorherige Äußerung festgeschrieben und damit als nicht entwicklungswillig und -fähig in Bezug auf die Anwendung der Differenz zwischen Nominalisierung und Nomen positioniert. Die Differenzierung der Bezeichnungen, die Sw18 im Folgenden selbst vornimmt, hat dadurch, dass sie nicht aufgenommen

wird, sondern die ursprüngliche Äußerung als Problem der Versprachlichung dargestellt wird, keine Differenzierung der Adressierung von Sw18 im Sinne einer Entwicklung zufolge. Durch diesen und einen folgenden Kommentar wird jedoch die Positionierung von Sw18 spezifiziert, indem das Problem ihrer Äußerung als Problem der Versprachlichung dargestellt wird und Sw18 damit als potenziell sprachlich fähig. Bei der Fremdkorrektur ist Sw18 dann nur noch rezeptiv beteiligt. Sie kann sich dadurch nicht mehr als entwicklungswillig zeigen, aber auch nicht weiter als nicht entwicklungsfähig in Bezug auf die Versprachlichung der Differenz zwischen Nomen und Nominalisierung. In Differenz dazu kann sich Sm1 durch die Delegation der Korrektur als fähig zur Anwendung der als richtig dargestellten Bezeichnung zeigen.

Durch einen zweiten Kommentar von Seiten der Lehrkraft wird die Differenzierung der Bezeichnungen verdeutlicht als Problem der momentanen Fähigkeit zur Versprachlichung. So wird Sw18 mit der Kommentierung, dass sie das, was korrigiert wurde, nämlich die Bezeichnung als Nomen, eigentlich schon meinte, wiederum als potenziell sprachlich fähig positioniert. In diesem zweiten Korrekturanlauf wird also mit der Positionierung aus dem ersten Anlauf als nicht entwicklungswillig und -fähig umgegangen. Dass Sw18 die Korrektur weiter ablehnt oder hinterfragt, damit aber auch mehr Wissen zu Verfügung gestellt werden könnte, scheint auf Basis dieser Spezifizierung der Positionierung kaum möglich, da sie dadurch gefährdet würde und Sw18 nicht mehr als potenziell fähig dargestellt würde in dem Sinne, dass sie es eben doch nicht meinte. Im Anschluss daran kann gefragt werden, inwiefern eine mögliche entwicklungsbasierte Differenzierung im Sinne einer Aneignung durch die potenzielle Fähigkeitsdarstellung als unnötig dargestellt wird. Positionierungen und damit verbundene Differenzierungen haben damit zum einen Auswirkung auf die Qualität des Spracherwerbspotenzials. Zum anderen haben Positionierungen und Differenzierungen auch eine Auswirkung auf die Darstellung dieses Spracherwerbspotenzials, das durch die Spezifizierung der Positionierung und Differenzierung nicht als Möglichkeit einer entwicklungsbasierten Differenzierung, sondern schon als Teil der Fähigkeit dargestellt wird. Damit wird eine entwicklungsbasierte Differenzierung als nicht notwendig markiert.

6 Fazit

Abschließend kann diskutiert werden, was die Frage nach Differenzkonstruktionen unterschiedlicher Art in Bezug auf Bearbeitungen ermöglichen kann. Einerseits kann beschrieben werden, wie und von wem auf sprachlicher Ebene Unterschiede zwischen Äußerungen hergestellt werden, welche Differenzen in Bezug auf die Sprache dabei aufgemacht werden und was sich daran wer in welcher Form

wie potenziell aneignen kann. Neben diesen sprachlichen potenziellen Folgen kann der Begriff der Differenzierung der Sprache auch eine Brücke schlagen zur Frage, wie die Vermittlung und Aneignung von Sprache, das Spracherwerbspotenzial und Subjekte im Verhältnis dazu in potenziellen Verfahren der Vermittlung und Aneignung hergestellt werden. So können auch (momentane) soziale Folgen beschrieben werden. Außerdem zeigt die Analyse einen Zusammenhang zwischen der Adressierung von Subjekten und einer möglichen entwicklungsbasierten Differenzierung auf. Hier scheint die Adressierung von Sw18 als potenziell sprachlich fähig zu einem die Möglichkeit einzuschränken, nach mehr Spracherwerbspotenzial zu verlangen. Zum anderen kann diskutiert werden, inwiefern eine solche Adressierung von Sprechenden sprachliche Aneignung als unnötig darstellt und damit auch Einfluss auf eine potenzielle Aneignung haben kann.

Ausgehend von diesen Ergebnissen könnte mit einer solchen Perspektivierung von Differenzierung in Praktiken der Vermittlung und Aneignung einerseits weitergehend gefragt werden, inwiefern das Potenzial von Praktiken der Vermittlung und Aneignung von bestimmten Adressierungen eingeschränkt wird. Andererseits könnte mit dem Fokus auf Vermittlungs- und Aneignungspraktiken von Sprache untersucht werden, welche weitergehenden Folgen solche Adressierungen anhand zugeschriebener sprachlicher Fähigkeiten für Subjekte haben können, einerseits im Sinne zukünftig gezeigter sprachlicher Fähigkeiten, andererseits im Sinne inkludierender, aber auch marginalisierender und diskriminierender Effekte im weiteren Unterrichtsverlauf.

Literatur

- Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 35-87.
- Bateson, G. (1983): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Busch, B. (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung: Zum Konzept des Spracherlebens. In: A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un)gesagtes: Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität, Differenz und Ungleichheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 49-66.
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von A. Heinemann; N. Khakpour; M. Knappik; S. Shure; N. Thoma; O. Thomas-Olalde & A. J. Vorrink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen schulischen Anerkennungsgeschehens. In: A. Tervooren; N. Engel; M. Göhlich; I. Miethé & S. Reh (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, 329-345.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. In: W. Motsch (Hrsg.): Ebenen der Textstruktur. Tübingen: Niemeyer, 37-80.

- Günther, H. & Gaebert, D.-K. (2015): Das System der Groß- und Kleinschreibung. In: U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 96-106.
- Harren, I. (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43 (3), 170-191.
- Hülsmann, D. (2023): Fachliche und soziale Implikationen von Spracharbeit – Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse aus erwerbs- und anerkenntnistheoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 2023, 12. Jg., 86-103.
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Berlin und Boston: De Gruyter.
- Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Abrufdatum: 08.12.2022).
- Morek, M. & Heller, V. (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57 (1), 67-101.
- Pohl, T. (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T. (2016): Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses. In: E. Tschirner; O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.): Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 45-69.
- Relstab, D. (2012): Identitätskonstruktionen in Frage-Antwort-Evaluationssequenzen im „Deutschals Fremdsprache“-Unterricht. In: M. Bär; A. Bonnet; H. Decke-Cornill; A. Grünewald & A. Hu (Hrsg.): Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Hohengehren: Schneider, 89-99.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkung zur Grundform pädagogischen Handelns. In: K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn u. a.: Schöningh, 111-134.
- Ricken, N.; Rose, N.; Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von «Anerkennung». In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), 193-235.
- Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: A. Geimer; S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 65-85.
- Schäffer-Trencényi (2023): Diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens: Eine ethnographische Studie zu Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Göttingen.
- Seedhouse, P. (2004): The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective. Malden und Oxford: Blackwell.
- Spitzmüller, J. (2019): 'Sprache' – 'Metasprache' – 'Metapragmatik': Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion. In: G. Antos; T. Niehr & J. Spitzmüller (Hrsg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin, Boston: De Gruyter, 12-30.

Autorin

Hülsmann, Delia

Georg-August-Universität Göttingen,

Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Sprachbildung, Differenzierung in Verfahren der Vermittlung und Aneignung

von Sprache, empirische Subjektivierungsforschung

delia.huelsmann@gmx.de

Christine Gardemann

**„Ich schaff das. Ich kann das.
Ich lern das. Ich muss das üben.“**

Leistung im Englischunterricht aus Sicht von Schüler*innen

Abstract

In einem Längsschnittprojekt an einer Gesamtschule in NRW gehen Lehrkräfte und Forscherin gemeinsam der Frage nach, wie leistungsstarke Lernende besonders gefordert werden können. Als Einstieg in das Projekt haben die Englischlehrkräfte der 5. und 6. Klassen ohne weitere Vorgaben Lernende benannt, die aus ihrer Sicht „leistungsstark“ sind und die in halb narrativen Eingangsgesprächen zu ihrem Erleben des Englischunterrichts sowie ihres Englischlernens interviewt wurden. In den Analysen zeigt sich die Spannweite der Umstände, die dazu führen, dass Lernende von ihren Lehrkräften als exzellent konzeptualisiert werden. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand des Fallbeispiels der Schülerin Neele (11 Jahre) die große Bedeutung, die eine Selbstwirksamkeitserfahrung im frühen Fremdsprachenlernen für Neeles weiteres Lernen hat, aber auch die große Bedeutung der Ziffernnote, anhand derer Neele ihre Leistung bewertet.

Keywords: Lernerautonomie, Komplexe Aufgaben, Digitalisierung, Leistung, Englischunterricht

1 Einleitung: Über „Leistung“ in der Schule

In seiner „Neuen Theorie der Schule“ (2009) nähert sich Helmut Fend der Schule als Institution vor allem aus einer soziologischen und organisationstheoretischen Perspektive, die den Zusammenhang zwischen Bildungssystemen und den sie umgebenden Gesellschaften in den Mittelpunkt rückt. Als eine der zentralen Aufgaben von Schule beschreibt Fend dabei ihre „Allokationsfunktion“ (Fend 2009, 44): Als Gemeinschaft übergeben wir den Schulen die Legitimation und Verantwortung, unsere Gesellschaft in gewisser Weise sozial vorzustrukturieren. Da der Zugang zu Universitäten und Berufen in aller Regel an schulisch vermittelte Qualifikationen gebunden ist, und Lehrkräfte jene Qualifikationen überprüfen und bewerten, legitimieren vor allem die Noten auf Abschlusszeugnissen die auf

diese Weise stattfindende Verteilung von Bildungs- und Berufsprivilegien (vgl. Fend 2009). Dass eine solche Allokationsfunktion der Schule notwendig ist, begründet Fend mit dem hoch industrialisierten und nach Qualifikationsprofilen hierarchisiertem Beschäftigungssystem, das es erfordere, Schulabgänger*innen Anforderungsprofilen im Beschäftigungssystem zuzuordnen (vgl. Fend 2009). In der Theorie erscheint ein solches Allokationssystem gerecht, wenn es denn tatsächlich objektiv leistungsorientiert ist.

Fend selbst konzediert, dass diese Betrachtung des Systems Schule keinen empirischen Einblick in die soziale Handlungspraxis an Schulen darstellt. Leistung wird dort in den letzten ca. 20 Jahren neben den schulinternen Klassenarbeiten, Tests und der ständigen Bewertung der laufenden Mitarbeit auch in Form von standardisierten Lernstandserhebungen erfasst, deren Ergebnisse über Akteur*innen wie das Institut für Qualität im Bildungswesen (IQB) auch Forschenden zugänglich gemacht werden. Derartige Ergebnisse sagen allerdings nichts darüber aus, wie Leistung für die schulischen Akteur*innen definiert ist und wie sie ge- und erlebt wird. In den letzten Jahren hat sich in Bildungswissenschaft und Schulpädagogik ein Bewusstsein dafür geschärft, welche Wirkmacht Differenzkategorien wie Leistung ausüben sowie dafür, wie diese überhaupt erst konstruiert werden. Dabei wurden aus bildungswissenschaftlicher Perspektive vor allem die Differenzkategorien „disability“ und „gender“, aber auch die (Re-)Produktion sozialer Unterschiede in den Blick genommen. Von Rabenstein, Reh, Ricken & Idel (2013) wird Leistung sogar als „übergreifende pädagogische Ordnung“ identifiziert, „weil alles, was in Unterricht und als Unterricht geschieht, (jederzeit) als Moment von Leistung interpretiert und gerahmt werden kann“ (Rabenstein u. a. 2013, 675). Für die einzelnen Fachdidaktiken liegen nur wenige empirische Studien vor (u. a. Gellert & Hümmel 2008 für Mathematik, Heberle 2019 für Musik, Sturm 2016 für Deutsch), in denen allerdings deutlich wird, dass die Fachspezifik der Differenzkonstruktion die schulpädagogisch gerahmten Betrachtungen vielfältig ergänzen kann. Gellert und Hümmel verweisen so zum Beispiel auf den Unterschied zwischen „geisteswissenschaftlichen [...] und mathematisch-fachsprachliche[n] Formulierungen“ (Gellert & Hümmel 2008, 305), die über den Grad der Anerkennung von Schüler*innenbeiträgen durch Lehrende mitentscheiden. Ob dem Fach Englisch im Vergleich zu anderen Fächern eine besondere Rolle in der Fachspezifik zukommt, ist noch offen. Festzuhalten ist jedoch, dass Englisch auch jenseits seiner Verankerung als obligatorisches Schulfach außerhalb formaler Bildungskontexte als *lingua franca* im Alltagsleben insbesondere Jugendlicher präsent ist. Systematische Wechselbeziehungen zwischen der eher institutionellen sowie der eher informellen Dimension des Englischen im Leben deutschsprachiger Jugendlicher stellen somit noch ein Forschungsdesiderat dar. Im Rahmen des im Verlauf des Beitrags vorgestellten Kooperationsprojekts mit einer Schule widmet sich die begleitende Forschung der Differenzkategorie Leistung im Englischunterricht. Was macht aus

Sicht der Lehrkräfte „leistungsstarke“ Englischlernende aus? Wie konzeptualisieren die so beschriebenen Englischlernenden selbst ihre „Leistung“? Die Forscherin nähert sich den Antworten auf diese Fragen über einen explorativ-rekonstruktiven Zugang, der nach einem theoretischen Einstieg in die wesentlichen theoretischen Bezugspunkte von Differenz, fremdsprachlichen und institutionellen Normen sowie der Kurzvorstellung des Projekts näher beschrieben wird. Es folgt ein erster Einblick in die Ergebnisse in Form der Fallstudie mit der Schülerin Neele (11 Jahre), die in ein vorläufiges Zwischenfazit des Projekts mündet.

2 Leistung als Differenzkategorie – *doing excellence*

In Bildungskontexten wird Leistung in der Regel „als etwas *Individuelles* begriffen – als Prozess und/oder Produkt individueller Anstrengungen, Einstellungen, Fähigkeiten, Tätigkeiten, Verhaltensweisen etc.“ (Nicht & Müller 2017, 63). In der handelnden Praxis ist damit noch viel Definitionsspielraum gegeben: So können Lehrkräfte wie Lernende über einen eher engen oder eher weiten Leistungsbegriff verfügen, vermeintlich objektiv messbare anderen Aspekten von Leistung gegenüberstellen, Leistung im Kontext von ökonomischer Verwertbarkeit oder als Eröffnungspotenzial für Lebenswege betrachten u. v. m. (vgl. Weigand u. a. 2012). Auf diese Weise gerät die Konstruktion des Konzepts „Leistung“ in den Blick, das in der Schule „in einem Konglomerat pädagogischer Praktiken“ (Rabenstein u. a. 2015, 246) konstruiert wird.

Leistung wird aus einer solchen Perspektive somit nicht als z. B. zu messende Leistung, sondern vorrangig als Vollzug einer sozialen Praxis betrachtet, in der Leistung subjektiv konzeptualisiert wird und diese Konzeptualisierung zu korrespondierenden Handlungen führt (vgl. u. a. Gellert & Hümmel 2008). Dies kann sich zum Beispiel äußern, indem ein mündlicher oder schriftlicher Beitrag eines als „leistungsstark“ konzeptualisierten Schülers trotz inhaltlicher Mängel als besser wahrgenommen wird als der wortgleiche Beitrag eines als „nicht leistungsstark“ konzeptualisierten Schülers. Denkbar sind auch Situationen im Unterricht, in denen die Unterrichtsstörungen einer Schülerin, die als „leistungsstark“ konzeptualisiert wird, zu anderen Konsequenzen führen als die Störungen einer anderen Schülerin. Wichtig ist an dieser Stelle der Hinweis darauf, dass mit diesem Verständnis von Leistung nicht unterstellt wird, dass eine Zuschreibung von Leistung gänzlich willkürlich erfolgt. Tatsächlich ist die Kategorie Leistung im Gegensatz zu anderen Differenzkategorien wie „gender“ oder „class“ eine, die in der Schule durch das Erreichen von zuvor festgelegten Kriterien vermeintlich objektivierbar und in Form von Noten ausgedrückt wird. Dass es sich auch bei der Notengebung tendenziell um „machtvoll[e] Unterscheidungspraktiken [handelt], die Differenzverhältnisse überhaupt erst hervorbringen und reproduzieren“ (Akbaba u. a.

2022, IX), gerät daher leicht aus dem Blick. Entscheidend für das vorgestellte Projekt ist auch, dass Leistung als soziale Praxis im Bildungskontext in institutionelle Ordnungen eingebunden ist (vgl. u. a. Bischoff & Cloos 2019); in der Schule also z. B. durch externe Vorgaben wie das Zentralabitur oder ggf. bundeslandspezifische Vorschriften zur Art und Weise der Erhebung und Benotung von Leistungen.

3 Leistung im Englischunterricht: Fremdsprachliche Kompetenz oder institutionelle (An-)Passung?

Die das Kooperationsprojekt initiiierende Lehrerin Frau N. nutzt das Konzept Leistung, um die Lernenden zu beschreiben, um die es in der Zusammenarbeit von Universität und Schule geht. In ihrer englischsprachigen Mail zur Kontaktaufnahme beschreibt sie die Situation wie folgt:

„I have several German 10-12-year-olds sitting in my classes who speak English at a very accomplished/high level (B2-C1) [...] It has to be said, and this is actually – in my opinion – the most surprising thing about it: they have impeccable pronunciation. One child in year 6 can even vary between American and British accents.“ (07.11.2021)

Die Mail spiegelt eine alltagssprachliche Annäherung an das Konzept Leistung im Englischunterricht, das eine fachliche, d.h. fremdsprachenspezifische Dimension fokussiert: Leistungsstarke Englischlernende, das sind solche Schüler*innen, die besonders gut Englisch können. Ohne hier der vertieften Datenanalyse vorzugreifen, lässt sich festhalten, dass Frau N. bei der Beschreibung der Leistungsstärke der betroffenen Lernenden zunächst auf eine externe Norm zurückgreift, (nämlich) den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der die Grundlage für die in deutschen Schulen bindenden Bildungsstandards der Ersten Fremdsprache (vgl. KMK 2004) bildet und an dessen Niveaustufen („B2-C1“) sich die Lernstandsdiagnostik der Lehrerin orientiert. Sie hebt dann eine Ergänzung besonders hervor: die Aussprache der englischen Sprache sei „impeccable“, also fehler- und tadellos – erneut scheint in dieser Wortwahl eine Orientierung an schulischen Normen durch, in diesem Fall die Norm der Sprechrichtigkeit, die sich in der schulischen Praxis immer noch vorrangig an *native speaker* Akzenten ausrichtet (auch wenn die offiziellen Lehrpläne sich von diesem Ziel weitgehend verabschiedet haben). Als offenbar besonders beeindruckendes Beispiel für diese „impeccable pronunciation“ führt Frau N. dann auch einen Lerner der 6. Klasse an, der zwischen dem amerikanischen und britischen Akzent variieren könne. Auch hier wird deutlich, dass sich die Lehrerin in ihrer Beschreibung der Lernenden auf die *native speaker* Norm bezieht: Besonders gut ist das Englisch dieses Lernenden, weil es diese nach- und abbildet.

Diesem Blick auf Leistung im Englischunterricht als fremdsprachliche Kompetenz lässt sich eine andere Perspektive auf Leistung gegenüberstellen. In mittler-

weile zahlreichen empirischen Arbeiten in verschiedenen Schulfächern stellen v. a. bildungswissenschaftliche und schulpädagogische Forschende immer wieder fest, dass der Fachunterricht teils ent-fachlicht scheint und Lernende wie Lehrende dies akzeptieren. Im Unterricht gehe es, so u. a. Breidenstein (2006) und Martens & Asbrand (2021), häufig weniger darum, fachlichen Lernzuwachs zu generieren, sondern darum, Aufgaben zu erledigen, und hier insbesondere Arbeitsaufträge abzuarbeiten und im Anschluss als Produkt (z. B. als ausgefülltes Arbeitsblatt) präsentieren zu können. „Ohne sich mit dem fachlichen Inhalt der Aufgabe (vertieft) auseinanderzusetzen oder sich mit ihm oder dem Arbeitsergebnis zu identifizieren“ (Martens & Asbrand 2021, 64), stellen Lernende in der ihnen vorgegebenen Arbeitszeit eine Aufgabe fertig, und werden dafür in einer Art stillschweigender Übereinkunft, die den Unterricht am Laufen hält, gelobt und gut bewertet. Besonders positiv, so Martens und Asbrand weiter, würden dabei von Lehrer*innenseite die „lernhabituellen Anschlüsse“ (Martens & Asbrand 2021, 66) der Lernenden anerkannt, wenn diese sich z. B. reflektierend präsentieren, Selbstkritik üben und „Selbstoptimierung in Aussicht stellen“ (Martens & Asbrand 2021, 66). Anders gesagt: Erfolgreiche Lernende verstehen, was in der Schule von ihnen erwartet wird, und verhalten sich entsprechend. Als besonders erfolgreich, leistungsstark, produktiv, effektiv usw. erscheinen auf diese Weise gar nicht zwingend diejenigen Lernenden, die sich durch eine besonders hohe fachliche Kompetenz auszeichnen, sondern (auch oder gerade) diejenigen, die organisational besonders gut angepasst sind (vgl. dazu auch die Arbeiten zum Schülerhabitus im Band von Helsper, Kramer & Thiersch, 2014). Es ist auf Basis der Ergebnisse der hier bereits benannten empirischen Arbeiten nicht davon auszugehen, dass es sich bei diesen beiden Perspektiven auf Leistung im Englischunterricht (fremdsprachliche Kompetenz und (An-)Passung) um zwei trennscharfe Kategorien handelt, in denen individuelle Schüler*innen verortet werden können. Auch ein bloßes Abarbeiten schulischer Aufgaben könnte durch die Exponierung gegenüber der Sprache schließlich zu einem Kompetenzzuwachs in der Fremdsprache führen; offen ist allerdings z. B. die Frage, ob fremdsprachlich kompetente Lernende, die sich dem Abarbeiten verweigern, von ihren Lehrkräften als leistungsstark konzeptualisiert würden. In welchem Verhältnis diese beiden Perspektiven auf schulische Leistung im konkreten Kooperationsprojekt stehen, wird folglich im Verlauf des Projekts zu klären sein – für die Englischdidaktik liegen hierzu noch keine empirischen Arbeiten vor.

4 Kurzvorstellung des Projekts: Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Das Kooperationsprojekt aus der universitären Fachdidaktik Englisch sowie einer Gesamtschule in NRW wurde von der Lehrerin Frau N. initiiert; im Verlauf sind

zwei weitere Lehrkräfte als aktiv Teilnehmende hinzugekommen. Ausgangspunkt für die Kooperation ist Frau N.s Wahrnehmung, dass sich in den 5. und 6. Klassen der Schule, die über eine insgesamt sehr heterogene Schülerschaft verfüge, vereinzelte, aber in ihrer Gesamtanzahl deutlich wahrnehmbare Lernende finden, die über ein aus Sicht der Lehrkräfte bemerkenswertes Können verfügen und ihren Mitschüler*innen in Sachen englischer Sprachkompetenz weit voraus seien. Da die Schule zwar über ein Förder-, nicht jedoch ein Forderkonzept verfüge, mache man sich Sorgen, diesen Lernenden im laufenden Englischunterricht nicht gerecht werden zu können.

Die Forschung in diesem Projekt ist nicht im engeren Sinne als Begleitforschung für die Entwicklung und Umsetzung der zu entwerfenden und zu evaluierenden komplexen Aufgaben konzipiert. Der Fokus liegt vielmehr auf einer Frage, die aus Lehrer*innen- und Forscherinnensicht etwas unterschiedlich ausfällt. So stellt die Lehrerin Frau N. zu Beginn des Projekts folgende Frage in den Raum: Wie kommt es dazu, dass diese Lernenden so leistungsstark sind? Erste Vermutungen der Lehrkräfte zielten dabei sowohl auf die besondere Situation der Pandemie und eine ggf. verstärkte Beschäftigung dieser Lernenden mit (nur) auf Englisch verfügbaren Onlineangeboten als auch auf eine evtl. Begabung in der Fremdsprache (vgl. Riemer 2020), größere Motivation (vgl. Dörnyei & Ushioda 2011) oder größeren Fleiß (*investment*, vgl. Darwin & Norton 2015). Die Forscherin fragt aus einer anderen Blickrichtung: Wie erleben diejenigen Lernenden, die aus Sicht ihrer Lehrkräfte als leistungsstark in Englisch konzeptualisiert werden, ihr Englischlernen und ihren Englischunterricht? Da bereits die Lehrkräfte beide Dimensionen von schulischen Leistungskonzeptualisierungen (fremdsprachlich kompetent und organisational angepasst) eröffneten, wurde entschieden, das Differenzkriterium „leistungsstark“ aus Forscher*innensicht nicht zu validieren. Vielmehr wurde die Samplevorgabe des Felds akzeptiert: Die Lehrkräfte benannten ohne weitere Vorgaben diejenigen Englischlernenden aus ihren 5. und 6. Klassen, die sie als „leistungsstark“ wahrnehmen. Die Forscherin widmet sich somit dem übergeordneten Erkenntnisinteresse, zu rekonstruieren, was es eigentlich bedeutet, in der Schule als erfolgreiche*r Englischlernende*r verstanden zu werden. Konkrete Forschungsfragen, die in diesem Zusammenhang beantwortet werden sollen, zielen auf die Selbstwahrnehmung der Lernenden in Bezug auf ihre Leistung im Englischunterricht, ihre Wahrnehmung des aktuellen, deutlich formorientierten Englischunterrichts sowie im Verlauf des Projekts ihre Wahrnehmung eines stärker individualisierten und erwerbsorientierten Englischunterrichts.

4.1 Methodologisches und methodisches Vorgehen:

Leistungskonzeptualisierungen rekonstruieren

Der Forschungszugriff im Projekt lässt sich insgesamt als explorativ klassifizieren: Zwar gibt es von Seiten der Forscherin ein konkretes Erkenntnisinteresse, dieses

ist jedoch weitestgehend offen formuliert und soll den Schwerpunktsetzungen, die sich aus den empirischen Daten ergeben, Rechnung tragen. Eine Hypothesenprüfung ist im Projekt somit nicht vorgesehen – im Mittelpunkt stehen vielmehr eine Auffächerung von Perspektiven, ein vertieftes Verstehen von teils noch zu definierenden Phänomenen und Überlegungen zu praktischen Implikationen für den Englischunterricht.

Um zu erheben, wie vor allem die teilnehmenden Lernenden die ihnen zugeschriebene Leistungsstärke konzeptualisieren und wie sie ihren aktuellen Englischunterricht erleben, ist eine Rekonstruktion ihres impliziten Wissens geboten. Als implizites Wissen bezeichnet Bohnsack (2014) im Rückgriff auf die Arbeiten von Karl Mannheim in der Wissenssoziologie die Überzeugungen und Haltungen, die das Handeln sozialer Akteur*innen stärker leiten als ihr explizites Wissen, d. h. ihr theoretisches Wissen sowie ihr Wissen um Erwartungen und Normen. In seiner Dokumentarischen Methode operationalisiert Bohnsack diese beiden Wissensformen als Habitus (implizites Wissen) und Orientierungsschemata (explizites Wissen). Im Zusammenwirken des Habitus einer Person mit den von ihr wahrgenommenen externen Erwartungen konturiert sich schließlich der sog. Orientierungsrahmen einer Person, d. h. die Art und Weise, in der diese Person die Welt wahrnimmt, sowie sich in ihr und zu ihr verhält. Zu den von Lernenden in der Schule wahrgenommenen externen Erwartungen zählen zum Beispiel solche, die sich auf das Verhalten in der Schule beziehen (das Melden vor einem mündlichen Beitrag, die Erledigung der Hausaufgaben usw.), aber auch weniger bis gar nicht verbalisierte Erwartungen, die mehr oder weniger subtil an Lernende herangetragen werden. Ein Beispiel aus dem Englischunterricht stellt hier die Auswahl von Hörbeispielen dar, in denen vor allem in der Sekundarstufe I in der Regel spezifisch geschulte *native speaker* zu hören sind, deren standardisierte britische oder amerikanische Aussprache zur Sprachnorm und damit zum Lernziel für die Lernenden wird, auch wenn die Lehrkraft in der Klasse vorhandene *non-native speaker accents* nicht explizit korrigiert oder abwertet.

Für die Erschließung der Orientierungsschemata, also des Wissens um individuell wahrgenommene Normen und Erwartungen, sowie für die Rekonstruktion des impliziten Wissens werden in der Dokumentarischen Methode drei Arbeitsschritte durchlaufen. Nach einer thematischen Gliederung, in der es vor allem um einen Gesamtüberblick über die zur Sprache kommenden Themen und Unterthemen geht, folgt zunächst eine Paraphrasierung der Inhalte, in der zwischen verschiedenen Textsorten unterschieden wird (Beschreibungen und Argumentationen beziehen sich in der Regel auf explizites, Erzählungen auf implizites Wissen), und schließlich eine reflektierende Interpretation sogenannter Fokussierungsmetaphern: interaktional besonders dichter, narrativ detailreicher und/oder durch besondere Bildlichkeit emergierender Stellen, über die durch die Analyse semantischer und syntaktischer Auffälligkeiten die Eigenlogik eines jeden Falls

erschlossen werden kann. Im Fallvergleich konturieren sich die Auffälligkeiten jener Eigenlogiken im Folgenden noch deutlicher – diese werden in einem letzten Schritt idealerweise in sinngenetische oder relationale Typen überführt, die nicht mehr einzelne Fälle, sondern übergreifende Muster und Gesetzmäßigkeiten kategorisieren.

Eine möglichst offene Herangehensweise an das Projekt und die für die Schwerpunktsetzungen der Interviews offene Auswertungsmethode machen eine ebenso offene Datenerhebung nötig (vgl. Flick 2012). Für die Interviews mit den am Projekt beteiligten Lehrkräften wurde daher ein zwar leitfadengestütztes, aber auf die Generation von Narrationen abzielendes offenes Interview geführt. Die Befragung von Kindern stellt forschungsmethodisch eine besondere Herausforderung dar: Häufig antworten sie insbesondere zu Beginn des Interviews nicht in der Ausführlichkeit, die für das Erkenntnisinteresse des Projekts erforderlich ist, andererseits besteht die Gefahr, dass sie stärker als Erwachsene der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten unterliegen (vgl. Trautmann 2010). Für die Interviews wurde daher eine Technik gewählt, die Trautmann (2010) vorschlägt: Auf verschiedenen Karteikarten werden Fragen oder Aspekte notiert, die als stumme Impulse dienen und von den Interviewpartner*innen in freier Reihenfolge gewählt werden können. Dies ermöglicht den Lernenden zunächst die Karten zu wählen, zu denen sie sich äußern möchten bzw. zu denen ihnen spontan und direkt etwas einfällt. Die Forscherin kann nach der initialen Antwort auf die Kartenfrage ergänzende, vertiefende oder klärende Rückfragen stellen und so weitere Daten generieren. Den Lernenden unangenehme oder unwichtige Aspekte können von ihnen ans Ende des Interviews geschoben oder auch ganz ausgelassen werden. Die teilnehmenden Lernenden im Projekt nutzen diese ihnen angebotene Option des Auslassens von Karten nicht; alle gehen mehr oder weniger ausführlich auf alle Kartenimpulse ein. Für die Eingangsinterviews im Projekt wurden auf die Karten keine Fragen oder Impulse notiert, sondern Satzanfänge wie „An meinem aktuellen Englischunterricht gefällt mir...“ oder „Englisch in der Schule bedeutet für mich...“. Auf eine Thematisierung der durch die Lehrkräfte zugeschriebenen Leistungsstärke durch die Interviewerin wurde im Interview bewusst verzichtet. Da die Lernenden von ihren Lehrkräften als besonders leistungsstark in Englisch beschrieben wurden, wurden diese Satzanfänge sowohl auf Deutsch wie auch auf Englisch formuliert. Den Lernenden wurde zu Beginn des Interviews auf Deutsch erklärt, dass sie selbst entscheiden dürfen, in welcher Sprache sie die Satzanfänge vervollständigen wollen. Für den folgenden ersten Einblick in das Projekt soll nach der anfänglich präsentierten Perspektive der initiiierenden Lehrerin Frau N. nun die der Schülerin Neele dargestellt werden. In der Analyse der Eingangsinterviews wurde Neele als erster Eckfall identifiziert. Die Rekonstruktion ihres Orientierungsrahmens zeigt, dass der Englischunterricht für sie Ermöglichungsraum für Selbstwirksamkeitserfahrungen ist, diese Erfahrungen allerdings dadurch bedingt

sind, dass sich Neele besonders gut in die schulische Leistungslogik, und dabei insbesondere die Noten als Anerkennungsmechanismus, einfügt.

5 Einblick in die Ergebnisse: Neeles Notenorientierung

Neele (11 Jahre, 6. Klasse) erscheint zu Beginn des Interviews eher zurückhaltend und spricht zunächst sehr leise, steigt dann aber unmittelbar in das Interview ein und benötigt nach dem Auftakt mit der ersten Karte auch keine weitere Ermunterung zur Wahl weiterer Karten oder anderer Hilfestellungen. Eine besondere Gewichtung von Aspekten (z. Bsp. lehrer*innenbezogene, sprachbezogene, usw.) lässt sich in der thematischen Gliederung des Interviews nicht erkennen. Die Fallstudie mit Neele kann hier nicht gänzlich dargestellt werden; ich möchte daher im Folgenden anhand einiger als Fokussierungsmetaphern identifizierter Stellen zeigen, welche Perspektive auf den Englischunterricht und welche Auseinandersetzung mit schulischen Normen sich aus Neeles Äußerungen rekonstruieren lassen. Obwohl, und dies wird im Verlauf der Ergebnisdarstellung deutlich werden, Neele aufgrund hoher Selbstwirksamkeitserfahrungen über einen starken internalen *locus of control* verfügt, spielen die Noten für sie eine große Rolle, was die externe Anerkennung ihrer Leistung angeht. Erkennbar wird, dass Leistung für Neele auf positive Weise mit Fleiß, Mühe und Anstrengung und somit mit dem Lernprozess mindestens genauso stark wie mit dem Lernergebnis in Form von (sehr) guten Noten korreliert.

Als eine relativ frühe Karte im Interview wählt Neele die mit der Aufschrift „Das gefällt mir an der Sprache Englisch“. Im Verlauf ihrer längeren und teils durch Erzählaufforderungen der Forscherin fortgesetzten Reaktion auf diesen Impuls sagt Neele:

„So schön, dass es- auch so eine besondere Sprache. Und dass es so schön ist zu sprechen. Wenn man es zuerst nicht so gut kann, dann sagt man ja- das- ich kann das noch nicht. Aber wenn man es dann gut kann und lernt, dann macht es Spaß.“ (18.01.2022)

Neele beschreibt Englisch in ihrem Einstieg als „schön“ und eröffnet damit eventuell eine ästhetische Dimension auf die fremde Sprache, die sie im selben Satz als „eine besondere Sprache“ klassifiziert. Inwiefern Englisch für Neele besonders ist, kann aus ihrer Äußerung nicht entnommen werden. Aus den Hintergrundinformationen der Lernenden ist bekannt, dass Neele einsprachig deutsch aufgewachsen ist und Englisch für sie die erste Fremdsprache darstellt, die sie lernt – die Sprache Englisch könnte also tatsächlich aufgrund dieser ersten (schulischen) Fremdheitserfahrung besonders sein. Ob auch andere Dimensionen, wie z. B. eine pragmatische, die Weltsprache Englisch besonders machen, muss an dieser Stelle offenbleiben. Das Adjektiv „schön“, das gleich zweimal mit dem Qualifizierer „so“

verbunden wird, greift Neele im Anschluss im Gegensatz dazu wieder auf und verbindet es mit dem Sprechen, also der aktiven Nutzung der Sprache und vielleicht sogar ihrer klanglichen Qualität. Neele verbindet die Schönheit der fremden Sprache im nächsten Satz mit dem Beherrschen der Sprache und markiert diese zugleich als klar schulisch gerahmte Sache: Es geht nun um Können und Lernen. Spannend ist, wie Neele hier offenbar ihren eigenen Spracherwerbsprozess umreißt und diesen auch als emotionale Erfahrung präsentiert. Das Nichtkönnen am Beginn des Prozesses wird von Neele einmal mit dem „zuerst“ und dann mit dem „noch (nicht)“ eindeutig als vorläufiger Zustand konzeptualisiert. Dieser Zustand wird von Neele nicht bewertet, und auch aus der Tonaufnahme der entsprechenden Stelle lässt sich keine Enttäuschung oder Frustration heraushören. Das Nichtkönnen ist folglich nicht unbedingt negativ besetzt, sondern es erscheint in der Rückschau als neutrale Zustandsbeschreibung.

Durch das adversative „Aber“ leitet Neele dann einen Gegenhorizont ein und formuliert zugleich eine Gelingensbedingung: Wenn man die Sprache beherrsche und lerne, führe dies zu „Spaß“. Auffällig ist hier die chronologische Reihung der beiden Bedingungen. Neele skizziert das nun sogar als „gut“ qualifizierte Können der Sprache nicht als Ergebnis des Lernprozesses, sondern verbindet das Können und das Lernen mit der beistellenden Konjunktion „und“. An dieser Stelle rückt das Pronomen „es“ in den Mittelpunkt der Interpretation, das zunächst relativ eindeutig als auf die Sprache Englisch bezogen scheint. Was Neele hier jedoch Spaß macht, kann in einer anderen Lesart auch das Können und das Lernen sein, das im ersten Teil des Satzes angeführt wird. Obwohl sich eine endgültige Klärung auch im Heranziehen weiterer Passagen aus dem Interview nicht erreichen lässt, ist an dieser Stelle Neeles Antwort auf eine parallel formulierte Karte interessant, die danach fragt, was Englisch „in der Schule“ für sie bedeute.

„Das bedeutet für mich: Jetzt ist Zeit für Englisch. Man muss sich anständig konzentrieren und nicht sofort hä sagen, sondern es selber zu versuchen zu lösen. Und das habe ich auch in der Grundschule gemacht. In der Grundschule der Zweit'n das erste Mal Englisch bekomme. Und da wurde- das hatte ich erst nicht verstanden. Ich-ich dann die ganze Zeit hä, hä, ich verstehe das nicht. Und dann habe ich mir gesagt: Neele, konzentrier dich. Versuch das selber zu lösen. Und dann habe ich es geschafft. Und jetzt (*unverständlich*) bedeutet das Englisch für mich. Ich schaff das. Ich kann das. Ich lern das. Ich muss das üben. Ja.“ (18.01.2022)

Neele konzeptualisiert das Schulfach Englisch mit ihrer ersten Äußerung als temporären Raum, also in der Schullogik, die bestimmten Fächern bestimmte Zeitfenster im Stundenplan zuweist. „Zeit für Englisch“ lässt sich dabei aus zwei Perspektiven betrachten. Einerseits wird der Sprache hier Zeit eingeräumt, in der man sich fokussiert ihrem Erwerb widmen kann, ohne dass weitere Themen oder Aufgaben berücksichtigt werden müssen. Andererseits ist Zeit auch ein limitie-

render Faktor, der die Beschäftigung mit der Sprache klar beschränkt. Nicht nur an dieser Stelle, sondern häufiger im Interview nutzt Neele das Indefinitpronomen „man“ und überträgt damit ihre eigenen Erkenntnisprozesse auf potenziell alle Schüler*innen. Hier formuliert sie auf Basis ihrer eigenen Grundschulerfahrung wiederum Gelingensbedingungen für den Umgang bzw. den Erwerb der Fremdsprache Englisch. Dabei rücken für Neele Konzentration und Autonomie in den Mittelpunkt. Verantwortlich für den Lernerfolg ist in Neeles Sicht der/die Schüler*in selbst – weder die Lehrkräfte noch das Material noch der Lerngegenstand Sprache an sich erscheinen hier sprachlich repräsentiert; Neele schaut nach innen und diszipliniert sich wiederholt selbst. Dies wird gleich mehrfach deutlich: durch das Modalverb „muss“, durch den Verweis auf regel- und erwartungskonformes Verhalten („anständig“), sowie durch die erinnerten Selbstgespräche zur Eigenmotivation. Neele vollzieht in der Erzählung insbesondere durch den erinnerten inneren Monolog zugleich ihre Lernstrategie nach, die sie offenbar erfolgreich von dieser ersten schulischen Nutzung auf ihre spätere Lernerfahrung übertragen kann. Englisch als Schulfach erscheint hier als Herausforderung, als Problem, als Rätsel. Auffällig ist, dass Neeles intrinsische Motivation, jenes Problem zu lösen, zusammenfällt mit der extrinsischen Motivation, für das Ergebnis ihrer Anstrengungen eine gute Note zu bekommen.

Durch die konzentrierte Beschäftigung mit vermutlich schulischen Aufgaben im Englischunterricht macht sich Neele das Fach aber scheinbar erfolgreich zu eigen und aus der distanzierten Konstruktion des „man“ wird im Verlauf ihrer Schilderung ein „ich“. Die Passage kulminiert in einer extrem positiven, fast mantraartig erscheinenden Selbstbestätigung („Ich schaff das. Ich kann das.“). Auf diese Weise wird die Beschäftigung mit Englisch für Neele zu einer Selbstwirksamkeitserfahrung, die sich jedoch unmittelbar wieder im Institutionellen der Schule bricht: „Ich lern das.“ und „Ich muss das üben.“ verweisen darauf, dass der Prozess für Neele nicht abgeschlossen erscheint, sie aber mittlerweile über Strategien verfügt, die sie zuversichtlich auf weitere Herausforderungen schauen lassen. Englisch ist für Neele also kein Selbstläufer geworden, sondern bleibt kontinuierlich eine neue Herausforderung. Konzentration und Anstrengung, sowie die bewusste Entscheidung, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, führen für Neele zum Erfolg. Deutlich wird hier aber auch, dass das Schulfach Englisch für Neele offenbar etwas ist, dass sie mit sich selbst ausmacht, denn Neele erscheint in ihrer Beschreibung isoliert, sowohl von Mitschüler*innen wie auch von Lehrkräften.

An zwei weiteren kurzen Passagen aus dem Interview lässt sich abschließend zeigen, wie sich Neele insgesamt im Spannungsfeld von Englisch als Sprache und Englisch als Schulfach positioniert. Im Rückblick auf ihren Englischunterricht in der Grundschule erzählt Neele:

„Wir haben halt viele Arbeiten in Englisch geschrieben und es waren immer Drei'n. Ich habe gesagt- ich- es war gut, aber ich habe gesagt, ich muss mich verbessern. Und dann habe ich das einfach die ganze Zeit gelernt, geübt zuhause und dann durchs ganze Lernen und Üben wurde ich dadurch schlauer. Englisch im Kopf gehabt, so gesagt, und habe dann halt fast immer nur zwei plus oder eins geschrieben.“ (18.01.2022)

Der Normalitätsmarker „halt“ verdeutlicht, dass Neele das Absolvieren von schriftlichen Leistungsüberprüfungen mindestens retrospektiv, vielleicht aber auch schon in der damaligen Situation als üblichen Teil des Schülerlebens ansieht. Neele fügt sich damit in die Allokationsfunktion von Schule und schreibt in der Folge den schriftlichen Noten große Wirksamkeit zu. An den Normen der Institution macht Neele folglich fest, was „gut“ ist. Mit dem Personalpronomen „es“ scheint sich Neele in diesem Satz auf die Gesamtsituation des Englischunterrichts zu beziehen – aber die „Drei'n“, die sie zunächst als Note in den Klassenarbeiten erhielt, hätten dazu geführt, dass sie sich „verbessern“ wollte. Obwohl Neele hier nicht explizit Unzufriedenheit verbalisiert, formuliert sie mit dem Modalverb „muss“ einen inneren Antrieb, der sie in der Folge dazu bringt, Zeit und Mühe in das Fach Englisch zu investieren. Aus welcher Quelle sich dieser Antrieb speist, muss offenbleiben. Sollten andere Personen, z. B. Lehrkräfte oder Eltern, Neele die Notwendigkeit zur Verbesserung vermittelt haben, ist auffällig, dass Neele dies nicht so verbalisiert. Ob intern oder extern, die entsprechende Anforderungsnorm hat sie bereits in der Grundschule offenbar internalisiert. An den in der Folge verbesserten Noten macht Neele das Erreichen ihres selbst gesetzten Ziels fest. Im Anschluss umreißt Neele ihren Weg zu den besseren Noten, nämlich das Lernen und Üben, und zwar außerhalb des Raums Schule, „zuhause“. Ob retrospektiv zugeschrieben oder damals tatsächlich so bewusst entschieden, übernimmt Neele also bereits in der Grundschule Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Gleichzeitig beschreibt sie die Notwendigkeit, dafür zusätzliche Mühe investieren zu müssen. Der Aufwand wird sprachlich durch eine Hyperbel spürbar: „die ganze Zeit“ habe Neele gelernt und geübt. Auf diese Weise kommt Englisch für Neele allerdings auch im metaphorischen Sinne nach Hause: Aufgrund der zeitlich verlängerten und arbeitsintensiven Beschäftigung mit der Sprache habe sie dann „Englisch im Kopf“ gehabt. Aus Neeles Sicht gibt ihr der Erfolg rückblickend recht: „Zwei plus oder eins“ seien zu späteren Zeitpunkten die schriftlichen Noten gewesen. Neele überträgt diese Bewertung ihrer schulischen Leistung zum einen auf eine kognitiv-intellektuelle Ebene. Zum anderen scheint Neele mit dieser Aussage zu konzeptualisieren, dass sie die Aussagekraft der Note, also ihrer Performanz in Klassenarbeiten, auf sich selbst als ganze Person bezieht: Sie sei angesichts der verbesserten Noten folglich „schlauer“; ein Adjektiv, das sich nicht auf das Beherrschen des Lerngegenstands bezieht oder in anderer Weise domänenspezifisch verbalisiert wird.

Der Ausdruck „Englisch im Kopf“ könnte in einer anderen Lesart auch als ganzheitlicher Blick auf die Sprache verstanden werden, der neben kognitiven auch emotionale Aspekte und eine Form der Identifikation mit der Sprache beinhalten könnte. Dann würde Neele hier an ihre anfängliche Beschreibung der Sprache, und nicht des Unterrichtsfachs Englisch, als „schön“, „besonders“ und mit „Spaß“ verbunden, anknüpfen. Bestätigen lässt sich diese Lesart mit Blick auf eine weitere Passage allerdings nicht. Die Beschreibung des von ihr bisher erlebten Englischunterrichts fortsetzend, erzählt Neele:

„Wir mussten Grammatik- und das war so ein bisschen dieses und so das. Das war auch ein bisschen schwer. Wir müssen das Grammatikheft richtig schön und perfekt ins Grammatikheft schreiben. Und halt das gefällt mir immer, dass wir halt meistens- wer das Schönste oder so gemacht hat, dass wir was Kleines bekommen.“ (18.01.2022)

Ein inhaltlicher oder persönlicher Bezug zum Lerngegenstand Englisch wird hier durch die fast schon komisch anmutende Phrase „so ein bisschen dieses und so das“ gänzlich verunklart. Um welches Grammatikphänomen es sich hier handelte, bleibt genauso offen wie eine wie auch immer geartete Nutzung der Grammatik. An seine Stelle tritt die schulische Geschäftigkeit, die Breidenstein (2006), Gruschka (2010) und Martens & Asbrand (2021) in ihren Arbeiten in unterrichtlichen Settings immer wieder antreffen. Auch Neele spricht an dieser Stelle nicht über das Beherrschen oder Üben der Grammatik, sondern über das Abschreiben einer Regel in ein separates „Grammatikheft“, das den Zusammenhang zwischen Inhalten, Lexik und Grammatik auch materiell aufbricht. Die Übernahme der Regel aus dem Buch oder von der Tafel ins Heft, „richtig schön und perfekt“, ist in Neeles Erinnerung ein rein formaler Schritt, der, markiert durch die Normalitätsmarker „immer“ und „halt“ (gleich zweimal) auch nicht als einmalige Unterrichtserfahrung beschrieben wird, sondern als regelhafter Bestandteil eines formorientierten Englischunterrichts. Neele, die ihr Lernen vor allem mit sich selbst ausmacht, tritt hier sogar in Konkurrenz zu ihren Mitschüler*innen. Die Lehrkraft gibt eine Belohnung aus für diejenigen Lernenden, die die Anforderung besonders gut umsetzen. Neele verunklart an dieser Stelle, eventuell, weil es ihr selbst inhaltlich verschlossen bleibt, was genau belohnt wird – „das Schönste oder so“ ist ja noch nicht einmal eindeutig auf eine besonders ordentliche Schrift oder farbige Gestaltung bezogen. Neele ergänzt hier in ihrer Schilderung aber zugleich die handelnde Praxis der Lehrkraft, die ebenfalls ent-fachlicht wertet: Als besonders gute Umsetzung der schulischen Anforderung im Englischunterricht erscheint die ggf. ästhetisch ansprechende, „perfekte“ Übernahme der Regeln ins Grammatikheft; nicht die Anwendung der Grammatik.

6 Ein (Zwischen-)Fazit: Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektiven auf Leistung im Englischunterricht

Neele, dies wird in den Auszügen aus der umfangreicheren Fallstudie deutlich, macht ihre Leistungsstärke vor allem an externen Rückmeldungen, und dabei prioritär Schulnoten, fest. Diese externen Rückmeldungen werden für Neele gleichzeitig zum Maßstab für ihre Selbstwirksamkeitserfahrung. Die Verbesserung, die Neele schon früh in ihrer Englischlernbiografie durch Fleiß, Mühe und Zeit erzielte, macht sie an den von ihr erzielten Noten fest. Da aus den anfänglichen Dreien im Anschluss an ihr *investment* Zweien und Einsen werden, kann Neele auch heute noch zuversichtlich an die Erledigung von Aufgaben herangehen, sich Herausforderungen stellen und so weiter Erfolgsergebnisse sammeln. Neeles Verständnis von Leistung als Erreichen einer bestimmten Notenstufe ist insofern spannend, als die teilnehmenden Lehrkräfte in ihren Interviews alle von einem deutlich weiteren Leistungsbegriff ausgehen, der stärker kompetenz- bzw. performanzorientiert ist und eindeutig fremdsprachlich markiert wird. Sowohl Lernende wie auch Lehrende orientieren sich hinsichtlich ihres Verständnisses von Leistung im Englischunterricht übergreifend an Normen – auffällig ist jedoch, dass die von den Lehrkräften internalisierten fremdsprachlichen Normen (wie eine *native speaker*-ähnliche Aussprache) bei den noch jungen Lernenden vor allem als institutionelle Norm in ihrer Operationalisierung als Note „ankommen“. Während die Lehrkräfte überdies befürchten, die von ihnen als leistungsstark wahrgenommenen Lernenden könnten sich im Englischunterricht langweilen, findet sich diese Perspektive auf den Unterricht in den Lerner*inneninterviews, auch jenseits des Falls Neele, bislang nicht. Die schnellere Erledigung von Aufgaben im Vergleich zu den Mitschüler*innen ist von den leistungsstarken Lernenden durchweg positiv besetzt.

In diesem Beitrag noch nicht berücksichtigt sind weitere Analysen von Lerner*inneninterviews, in denen auch die außerunterrichtliche Nutzung des Englischen zur Sprache kommt, die für Neele keine Rolle spielt – Englisch ist für sie eindeutig schulischer Lerngegenstand. Da die sinngenetische Typenbildung der Eingangsgespräche zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist, wird der nächste Schritt im Projekt zunächst darauf zielen, weitere Orientierungen aus den Interviews zu rekonstruieren und im Anschluss Neeles starke Notenorientierung mit denjenigen Lernenden in Verbindung zu bringen, für die Englisch auch aus einer pragmatischen sowie identitätsstiftenden Perspektive Bedeutsamkeit trägt. Parallel dazu sollen in diesem Jahr erste komplexe Aufgaben umgesetzt und vor allem aus Schüler*innensicht evaluiert werden.

Literatur

- Akbaba, Y.; Buchner, T.; Heinemann, A.; Pokitsch, D. & Thoma, N. (2022): Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen – Eine Einleitung. In: Y. Akbaba; T. Büchner; A. Heinemann; D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS, IX-XI.
- Bischoff, S. & Cloos, P. (2019): Ethnographie des Habitus von PädagogInnen. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 331-350.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper; R.T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 50. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 33-55.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer.
- Darvin, R. & Norton, B. (2015): Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. In: Annual Review of Applied Linguistics, 35. Jg., 36-56.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011): Teaching and researching motivation. 2. Auflage. Harlow: Longman.
- Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2012): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: U. Flick; E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek: Rowohlt, 252-264.
- Gellert, U. & Hümmel, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2), 288-311.
- Gruschka, A. (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heberle, K. (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Helsper, W.; Kramer, R.T. & Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 50. Wiesbaden: Springer.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021): „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11 (1), 55-73.
- Nicht, J. & Müller, T. (2017): Zwischen individueller Zurechnung und sozialer Hervorbringung. Vorüberlegungen zu einem sozialtheoretischen Verständnis von Leistung. In: C. Bünger; R. Mayer; S. Schröder & B. Hoffarth (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Halle: Martin-Luther-Universität (Wittenberger Gespräche IV), 61-84.
- 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. Reißler (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, 241-258.
- Rabenstein, K.; Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial-selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 668-690.
- Riemer, C. (2020): Was Fremdsprachenlerner:innen bewegt... Zum Umgang mit der affektiv-emotionalen Dimension in der Fremdsprachenforschung. In: E. Burwitz-Melzer; C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 159-172.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Sturm, T. (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 5 (1), 63-76.
- Trautmann, T. (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weigand, G.; Steenbuck, O.; Pauly, C. & Hackl, A. (2012): Begabung und Leistung. Zur Einführung. In: A. Hackl; C. Pauly; O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung*. Frankfurt/Main: Karg-Stiftung, 6-13.

Autorin

Gardemann, Christine, Dr.
Philipps-Universität Marburg,
Institut für Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Schülerforschung, Literaturdidaktik, Professionsforschung,
Dokumentarische Methode
christine.gardemann@uni-marburg.de

Gesche Dumiak

Metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung. Zur Darstellung diskursiver Differenz mittels Positionsmaps

Abstract

Anknüpfend an Diskussionen zur sozialen Differenzierung über (Mehr)Sprachigkeit geht meine Studie der Frage nach, wie Praktiken der (Mehr)Sprachigkeit und des Raumes mit sprachlichen und sozialen Ordnungen in Räumen (mehr)sprachlicher Bildung zusammenspielen. Damit soll ein Beitrag zur Frage geleistet werden, warum bestimmte (mehr)sprachliche Differenzierungen in bestimmten Situationen sichtbar werden. Sprache(n) werden nicht nur als Mittel, sondern auch als Differenz selbst betrachtet. Hierzu wird ein Online-Seminar zur Qualifizierung von Studierenden zu (mehr)sprachlicher Bildung analysiert, das eine Schulkooperation beinhaltet. Im Mittelpunkt des Beitrags steht eine Analyse metasprachlicher Positionierungen zu Diskursen um (Mehr)Sprachigkeit. Diese wird mit der Situationsanalyse vollzogen. Ihr Verfahren der „Positionsmaps“ (Clarke u. a. 2018; Clarke 2012) stellt die Differenz und Variation von Diskursen dar. Im Beitrag werden eine Positionsmap präsentiert sowie erste Ergebnisse und Potenziale des methodischen Vorgehens für die Differenzforschung diskutiert

Keywords: (Mehr)Sprachigkeit, Situationsanalyse, (mehr)sprachliche Bildung, Soziolinguistik, (mehr)sprachliche Differenz

1 Analyse von Diskursen und metasprachlichen Positionierungen: (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung

In der Mehrsprachigkeitsforschung gewinnen Zusammenhänge zwischen (Mehr)Sprachigkeit¹, sozialer Differenz(ierung) und Zugehörigkeit bzw. sozialen und

1 Zur Schreibweise „(Mehr)Sprachigkeit“ sei anzumerken, dass diese sich zum einen an Niku Dorostkar (2014, 16) anlehnt, der den Begriff der „Sprachigkeit“ als „Überbegriff für sämtliche For-

(mehr)sprachlichen Identitäten immer mehr an Relevanz. Dementsprechend finden differenztheoretische Betrachtungsweisen verstärkt Aufmerksamkeit, die insbesondere in Forschungsdiskursen migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verortbar sind. Mit ihnen werden Sprache(n) bzw. (Mehr)Sprachigkeit sowohl als Voraussetzung und Mittel für die Konstruktion von Differenzordnungen betrachtet als auch als ein Ausdruck von deren Auswirkungen (vgl. Dirim u. a. 2018, 51). Vor diesem Hintergrund wird die soziale Konstruktion von Differenz über (Mehr-)Sprachigkeit in Forschungsdiskursen macht- und diskriminierungskritisch hinterfragt. „Differenz“ wird jedoch durchaus unterschiedlich betrachtet, als etwas Trennendes und Unterscheidendes, aber auch als ein Aspekt von Vielfalt oder Diversität. In der Betrachtung von Differenz wird so auch das verbindende Potenzial von Sprache(n) und (Mehr)Sprachigkeit immer wieder hervorgehoben. Denn mithilfe von Modi der (Mehr)Sprachigkeit können auch Differenzen überwunden und Gemeinsamkeiten geschaffen werden. Dies wird in Vermittlungskontexten unter anderem in mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen wie dem *translanguaging* betont, die besonders in den verschiedenen „sprachlichen“ Schulfächern wie Deutsch, Deutsch-als-Zweitsprache und in den Fremdsprachen an Aufmerksamkeit gewinnen.

Den Prozessen der Differenzierung über (Mehr)Sprachigkeit und ihrer Überwindung ging ich im Rahmen eines seminarbezogenen Projektes gemeinsam mit Studierenden nach. 2017 und 2018 erprobten wir Workshops zu (Mehr)Sprachigkeit und *translanguaging*. Dabei stellten die Studierenden in empirischen Analysen fest, dass entgegen der Bemühungen ihrer Überwindung gesellschaftliche und institutionelle Sprachideologien zu (Mehr)Sprachigkeit reproduziert wurden, die Schüler*innen durch Zuschreibungen von Sprachlichkeit in benachteiligende Positionierungen versetzten. Dies entspricht Erkenntnissen der (Mehr)Sprachigkeitsforschung (vgl. Rellstab 2021; Dirim & Springsits 2016; Cekaite & Evaldsson 2008). Die beobachteten Prozesse sozialer Differenzierung über (Mehr)Sprachigkeit stehen in einem Spannungsverhältnis zum Anspruch des erprobten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatzes des *translanguaging*, zu Bildungsgerechtigkeit und Inklusion beizutragen. Die Workshops fanden im Kontext von Deutsch-als-Zweitspracheunterricht statt und ließen immer wieder spezifische sprachbezogene Differenzordnungen sichtbar werden. Dies führte mich zu der Frage nach der Raumbezogenheit von Prozessen sozialer Differenzierung über

men von Sprachfähigkeit, -verwendung, -verbreitung und -verfügbarkeit“ nutzt. Zum anderen soll er auf eine Abgrenzung zu additiven Konzepten von Mehrsprachigkeit hinweisen, nach denen „Mehrsprachigkeit“ als eine Addition von mehreren als Entitäten verstandenen „Sprachen“ verstanden wird. Das „Mehr“ (sowie das „n“ in Sprache(n)) steht gleichzeitig dafür, dass „Sprachigkeit“ (bzw. Sprache) stets als vielfältig verstanden wird. Hierbei schließe ich etwa an Überlegungen zur „Heteroglossie“ aus den 1930er Jahren des russischen Literatur- und Sprachwissenschaftlers Michail Bachtin an (vgl. Busch 2021, 11).

wirkmächtige Sprachideologien und Diskurse, der ich im Rahmen meiner Studie nachgehe. Inwiefern tragen Räume dazu bei, dass Subjekte auf bestimmte Art und Weise zu (Mehr)Sprachigkeit positioniert werden bzw. sind sie mit spezifischen Positionierungen verbunden?

Im Folgenden stelle ich ausgewählte Erkenntnisse aus meiner Studie, die als Promotion im *Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL), Handlungsbereich Diversität gerecht werden, entsteht (Förderkennzeichen 01JA1617)*, dar. Im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen Diskurse und metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit, die ich mithilfe von „Positionsmaps“ fokussiere. Diese sind Bestandteil der Situationsanalyse, die eine Erweiterung der Grounded Theory-Methodologie darstellt. Die Maps erlauben es, Positionierungen entlang von Diskursen zu analysieren. Die zentrale Fragestellung des Beitrags lautet: Wie und als was wird (Mehr)Sprachigkeit in metasprachlichen Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung hervorgebracht? Neben einer Analyse der Positionierungen zu und Diskurse über (Mehr)Sprachigkeit frage ich danach, inwiefern die Methode der Positionsmaps dazu beitragen kann, die Differenzierung der fokussierten Diskurse aufzuzeigen. Damit möchte ich Einblicke in Prozesse und Ordnungen der (mehr)sprachlichen Differenzierung über (Mehr)Sprachigkeit in der (mehr)sprachlichen Bildung geben.

Zunächst stelle ich meine Studie „Sprachregime und Praktiken der (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung“ (Abschnitt 2) überblicksartig dar. Im Zentrum dieses Beitrages steht die Darstellung und Ausarbeitung der Positionsmaps zu metasprachlichen Positionierungen zu den Diskursachsen „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ und „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“ (Abschnitt 3). Zu diesem Zweck wird zunächst die Situationsanalyse (vgl. u. a. Clarke u. a. 2018; Clarke 2012) mit einem Schwerpunkt des Mappings von Positionierungen ausgeführt, bevor die Positionsmaps zu (Mehr)Sprachigkeit dargestellt wird. Die Fokussierung der Positionierungen ist mit Einblicken in die Daten des Forschungsvorhabens verbunden. Abschließend werden die Erkenntnisse und die Methode zusammengefasst und diskutiert (Abschnitt 4).

2 Studie zu Praktiken der (Mehr)Sprachigkeit und Sprachregimen in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung: Darstellung des Forschungsdesigns

Im Folgenden stelle ich das Forschungsdesign meiner Studie überblicksartig dar. Diese bezieht sich auf das Feld der empirischen Forschung zu Umsetzungen der (Mehr)Sprachigkeitsdidaktik, das auch als „Implementations- oder Interventionsforschung“ (vgl. Roth u. a. 2021) bezeichnet wird. In diesem Forschungsfeld wird im Zusammenspiel mit Zusammenhängen zwischen (Mehr)Sprachigkeit, Raum

und sozialer Ordnung in der (mehr)sprachlichen Bildung analysiert. Im Bereich der Implementations- und Interventionsforschung sind zuletzt einige Beiträge entstanden, die das Feld auf einer übergeordneten Ebene in den Blick nehmen. Im englischsprachigen Raum vollzogen Chen u. a. (2022) eine Metastudie zu Umsetzungen plurilingueller Didaktik und Pädagogik. Im deutschsprachigen Raum stellen Roth u. a. (2021) einen Überblick bereit. Einen (internationalen) Einblick zur Qualifizierung im Bereich (mehr)sprachlicher Bildung bieten Wernicke u. a. (2021). Insgesamt kann festgehalten werden, dass es kaum Studien gibt, die die Hervorbringung von (Mehr)Sprachigkeit oder Sprachregimen in einem universitären Seminar diskutieren und dabei die interaktionale Ebene zum Forschungsgegenstand machen. Als eine Ausnahme kann der Artikel von Andrea Bogner und Jacqueline Gutjahr (2020) hervorgehoben werden, in dem nachvollzogen wird, wie Studierende eigene Sprachideologien in einer Lehrveranstaltung reflektieren. Meist wird jedoch aus einer didaktischen Perspektive nach dem Gelingen der Qualifizierung gefragt und nicht mit einer soziolinguistischen oder auch situationsanalytischen Perspektive die Komplexität der „Situation“ selbst hinterfragt sowie die konkreten Hervorbringungen von (Mehr)Sprachigkeit beobachtet.

Daran anknüpfend stehen in meiner Studie vor dem Hintergrund der Analyse von Praktiken der (Mehr)Sprachigkeit und Sprachregimen in der Studie übergeordnet Fragen zu Zusammenhängen zwischen (Mehr)Sprachigkeit, verschiedenen Räumen (mehr)sprachlicher Bildung und sozialer Ordnung im Mittelpunkt. Es geht darum herauszufinden, wie Konstruktionen von (Mehr)Sprachigkeit in verschiedenen Räumen der schulischen und hochschulischen Bildung hervorgebracht werden und welche Rolle Räume und mit diesen verbundene Diskurse bei der Hervorbringung der Konstruktionen spielen. Leitende empirische Forschungsfragen lauten: Wie und als was wird (Mehr)Sprachigkeit in Praktiken hervorgebracht, mit welchen Effekten, beispielsweise auf die Positionierungen von Subjekten zu (Mehr)Sprachigkeit? Wie verbinden sich (Mehr)Sprachigkeit, Raum und sprachliche und soziale Ordnungen in den Praktiken?

In meiner Perspektivierung von Sprache(n) und (Mehr)Sprachigkeit schließe ich mich Vertreter*innen einer kritischen soziolinguistischen Perspektive an, die (mehr)sprachliche Praxis zum einen als soziale Praxis konzeptualisieren (vgl. Heller 2007). Aus einer praxistheoretischen Perspektive wird Mehrsprachigkeit zum anderen als soziales Konstrukt verstanden, das immer wieder neu im und durch interaktives soziales Handeln hervorgebracht wird (vgl. u. a. Heller 2007, 14). Ein weiteres für mich zentrales Konzept vor dem Hintergrund der Raumperspektive ist Pennycooks Konzept der Sprache als lokale Praxis, das sich eng an die praxistheoretische Konzeptualisierung von Sprache anschließt und gleichzeitig Überlegungen zur Bedeutung von Räumlichkeit berücksichtigt. Pennycook versteht Sprache als eine integrierte soziale und räumliche Aktivität (vgl. Pennycook 2010, 3).

Das hier skizzierte (Mehr)Sprachigkeitsverständnis wird auch in den Diskurspositionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit relevant.

Um die Perspektivierung von Sprache(n) und Raum noch enger zusammenzuführen und auf räumliche Machtverhältnisse auszurichten, ziehe ich das Konzept des „Sprachregimes“, hier verstanden im Sinne von Busch (2021) und Purkarthofer (2014), hinzu. Mit dem Konzept öffnet sich eine Raumperspektive, die von einer integrativen Hervorbringung von Sprache(n) und Raum in sozialen Praktiken ausgeht. „Räume“ werden dabei nicht als „Container“ oder „Behälter“ verstanden, sondern anschließend an Lefebvre (2015 [1975]) als ein mehrdimensionales soziales Konstrukt, das stets in und durch Interaktionen mit hervorgebracht wird. Brigitta Busch (2021) entwickelt das „Sprachregime“-Konzept in Rückgriff auf Henri Lefebvres dreidimensionales Raummodell. Sie überträgt Lefebvres Überlegungen auf die Beziehung zwischen Sprache(n) und Raum, was zu einer Unterscheidung von Diskurs *im* Raum, Diskurs *über* Raum und Diskurs *durch* Raum führt (vgl. 2021, 144). Das Sprachregime dient mir in meinem Forschungsvorhaben als sensibilisierendes Konzept, das mich im Prozess der Kodierung mit der Grounded Theory auf Zusammenhänge von (Mehr)Sprachigkeit und Raum blicken lässt.

Im Forschungsvorhaben wurden verschiedene Datensorten über verschiedene Räume der Lehrer*innenbildung hinweg gesammelt und analysiert. Im von mir geleiteten Online-Seminar „Sprachregime in Schule und Unterricht“, eine Veranstaltung der „Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an einer mitteldeutschen Universität, erhob ich im Wintersemester 2020/2021 sowie im Sommersemester 2021 verschiedene Daten. Zu diesen zählen Folien, diverse Arbeitsprodukte der Studierenden, Auszüge aus wissenschaftlicher Literatur des Seminars sowie Videoaufnahmen jeweils einer Seminarsitzung. Im seminarbezogenen Projekt sollten auf die Reflexion von (Mehr)Sprachigkeit und *translanguaging*² ausgelegte Workshops in einer Gesamtschule umgesetzt werden, was aufgrund der Corona-Pandemie im Wintersemester 2020/2021 nicht durchgeführt werden konnte. Stattdessen wurden beratende Gespräche mit zwei Lehrkräften der Fächer Deutsch und Spanisch zu den Unterrichtsentwürfen der Studierenden abgehalten und aufgezeichnet. Im Sommersemester 2021 wurden dann zwei 90-minütige Workshops zu (Mehr)Sprachigkeit von Studierenden mit Schüler*innen im Deutsch-, Deutsch-als-Zweitspracheunterricht sowie im Wintersemester 2021/22 ein Workshop im Spanischunterricht durchgeführt, videografiert und in Auszügen transkribiert. Hinzu kommen Curricula der Fächer Deutsch als Zweitsprache, Deutsch und Spanisch

2 Unter *translanguaging* verstehe ich mit García (2009, 45) multiple diskursive Praktiken, die mehrsprachige Sprecher*innen zur Bedeutungsherstellung nutzen. Mit dem Konzept ist eine dynamische und holistische Betrachtung von (Mehr)Sprachigkeit verbunden, mit der (Mehr)Sprachigkeit nicht als eine Addition von mehreren sprachlichen Systemen betrachtet wird, sondern vielmehr als ein übergreifendes sprachliches Repertoire (vgl. García & Wei 2014, 14).

sowie die Prüfungs- und Studienordnung der Zusatzqualifikation „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“.

3 Metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung

In diesem Kapitel werden die metasprachlichen Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung dargestellt. Hinführend gehe ich dazu zunächst auf grundlegende theoretische und methodologische Perspektiven der Studie ein, die für die Betrachtung und das Verständnis der Positionsmaps relevant sind. Anschließend stelle ich das Mapping von Positionalitäten im Sinne der Situationsanalyse nach Clarke (2018) genauer dar.

3.1 Methodologie: Situationsanalyse als diskursanalytische Erweiterung der Grounded Theory

Die Studie baut auf den Methodologien und Methoden der Grounded Theory (insbesondere in ihren konstruktivistischen und reflexiven Auslegungen, vgl. Charmaz 2016; Breuer u. a. 2017) und dessen Weiterentwicklung durch Adele E. Clarke (bspw. Clarke u. a. 2018; Clarke 2012), der Situationsanalyse, auf. Ein zentraler Prozess des Vorhabens ist demnach ein interpretierendes, begriffsbildendes Kodieren, das mit der Situationsanalyse um diskursanalytische Elemente erweitert wird. Ein zentrales Element in der Situationsanalyse ist ein weiter Situationsbegriff, wie er unter anderem in Clarke u. a. (2018) und Clarke (2012) dargestellt wird. Die „Situation“ wird nicht mehr als zeitlich oder örtlich begrenzt konzeptualisiert, sondern als das verstanden, was aus verschiedenen beteiligten Perspektiven relevant gemacht wird (vgl. Strübing 2018, 686).

Um die Situation herauszuarbeiten, gibt es in der Situationsanalyse drei Mapping-Verfahren: Situationsmaps, Maps von Sozialen Welten und Arenen und Positionsmaps. Diese drei Kartografien ergänzen die zentralen Arbeitsschritte der Grounded Theory und haben das Ziel, wie Clarke mit Park (1952, zit. n. Clarke 2018, 104) ausdrückt, das „big picture“ oder die „big news“ der Forschungssituation zu vermitteln. Sie stellen die Sammlung der Elemente der Situation und die Beziehungen zwischen ihnen dar, bedeutende kollektive Akteur*innen und ihre Sozialen Welten und Arenen sowie grundlegende Fragen und Verhandlungen der Forschungssituation (vgl. Clarke 2018, 104). Damit wird die Situation „zum ultimativen Forschungsgegenstand (...)“ (Clarke 2012, 24)

Die Situationsanalyse ermöglicht es mir, durch ihre Mapping-Verfahren einen besonderen Fokus auf Diskurse in meiner Forschungssituation zu legen. Somit kann ich mit ihr der Frage nach dem Einfluss von Diskursen rund um (Mehr) Sprachigkeit in verschiedenen Räumen der (mehr)sprachlichen Bildung auf Her-

vorbringungen von (Mehr)Sprachigkeit nachgehen. Darüber hinaus bietet die Situationsanalyse mit ihrer Annahme, dass der oder die Forschende immer auch Teil der Forschungssituation ist, Ansatzpunkte für einen bewussten Umgang mit Fragen der eigenen Positionalität im Forschungsfeld (vgl. Clarke 2012, 125).

3.2 Positionsmaps als Möglichkeit der Darstellung diskursiver Variation und Differenz

Aufgrund der Frage nach metasprachlichen Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung stelle ich das Mapping von Positionierungen dar, wie es Clarke in der Situationsanalyse vorschlägt. Mit der Positionsmap werden die im Feld eingenommenen Positionen in Bezug auf die wichtigsten diskursiv verhandelten Themen fokussiert. Dabei wird genauer untersucht, wie sich die Positionen zueinander verhalten. Das folgende Zitat von Clarke u. a. (2015) fasst die wichtigsten Aspekte zusammen:

„Third, positional maps lay out the major positions taken, and not taken, in the data vis-à-vis particular axes of variation and difference, focus, and controversy found in the situation of concern. Perhaps most significantly, positional maps are not articulated with persons or groups but rather seek to represent the full range of discursive positions on key issues. They allow multiple positions and even contradictions within both individuals and collectivities to be articulated.“(Clarke u. a. 2015, 134)³

Die Positionsmap soll demnach dazu dienen, die gesamte Vielfalt diskursiver Positionen zu erarbeiten, ohne diese dabei zu hierarchisieren. In der Anwendung ist besonders interessant herauszuarbeiten, welche Positionen denkbar sind, erwartbar sind und dennoch nicht im Material auftauchen. Diese nennt Clarke „Orte diskursiven Schweigens“ (Clarke 2012, 165). Die Positionen werden in einer Map innerhalb eines Koordinatensystems mit zwei Achsen verortet. Wie auch die anderen Maps soll dies dazu beitragen, „Bereiche des Schweigens, implizites Wissen, Praktiken und Orte“ (Clarke 2012, 116) zu entdecken. Darüber hinaus ist Clarke besonders an Widersprüchen interessiert. So geht es Clarke darum, die Daten auch über Differenz „sprechen zu lassen“ (Clarke et al. 2018, 32).

Die Zitate lassen Clarks Verständnis von „Differenz“ erkennen: In der Methodologie der Situationsanalyse ist demnach ein poststrukturalistischer Differenzbegriff angelegt, mit dem „Differenz“ als Variation verstanden wird, die mithilfe der Situationsanalyse besser sichtbar gemacht werden soll (Clarke u. a. 2018, 32).

3 „Drittens erklären Positionsmaps die wichtigsten Positionen, die in den Daten bezüglich bestimmten Achsen der Variation und Differenz bezogen oder nicht bezogen werden, sowie die Kontroversität der Forschungssituation. Vielleicht ist es am bedeutendsten hervorzuheben, dass Positionsmaps nicht Personen oder Gruppen repräsentieren, sondern die volle Bandbreite diskursiver Positionen zu Schlüsselthemen. Sie erlauben es, multiple Positionen und sogar Widersprüche in Individuen und Kollektiven darzustellen.“

Dieses Differenzverständnis passt meines Erachtens zu (Mehr)Sprachigkeit, konzipiert als eine Möglichkeit der Öffnung hin zu Variation und Differenzierung.

3.3 Positionsmap „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ und „(Mehr) Sprachigkeit als mehrere Sprachen“

Im Folgenden stelle ich eine Positionsmap vor, die im Rahmen einer ersten Auseinandersetzung mit dem Verfahren entstanden ist. In meiner Forschungssituation, in der für mich Verhandlungen zu (Mehr)Sprachigkeit im Mittelpunkt stehen, habe ich zwei zentrale metasprachliche Diskurse zu (Mehr)Sprachigkeit zueinander in Beziehung gesetzt: Die y-Achse stellt den Diskurs „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ dar, die x-Achse den Diskurs „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“. Beide Diskurse verfügen über die jeweiligen Merkmalsausprägungen einer unklaren oder unscharfen Konturierung bzw. einer klaren Konturierung des (Mehr) Sprachigkeitsverständnisses.



Abb. 1: Positionsmap „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis und Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen – metasprachliche Positionierung“ (Dumiak i. V.)

Dabei habe ich in den Daten folgende Positionierungen ausfindig machen können: Die Position (A) „Sprache(n) nicht als Kategorien, sondern als Praktiken“, die ich oben rechts im Koordinatensystem verortet habe, da es eindeutige Bezüge zu beiden Diskursachsen gibt. Die Position (B) „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“, die ich unten rechts eingeordnet habe, da Mehrsprachigkeit eindeutig als mehrere Sprachen definiert wird, aber gleichzeitig keine Bezugnahme und somit keine Konturierung von „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ besteht. Unter (C) konnte ich die Position „Setzung von (Mehr)Sprachigkeit ohne nähere Bestimmung“ ausmachen, in der zwar „(Mehr)Sprachigkeit“ aufgerufen wird, aber in seinen Konturen weitestgehend unklar bleibt. Oben links im Koordinatensystem habe ich eine „missing position“, eine „fehlende Position“ eingetragen. Dieser würde vermutlich der Position „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ entsprechen, ohne Bezugnahme auf „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen.“ Diese Positionierung konnte ich jedoch (bisher) in den Daten nicht ausfindig machen. In den nächsten Unterkapiteln werden die Positionierungen genauer dargestellt.

Positionierungen zu „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“

Die Studentin Carina Seifert⁴ (Kürzel: Ca) macht folgende Äußerung im Zuge einer Reflexion zu den Seminarinhalten, die etwa zur Mitte des Semesters hin von der Seminarleitung initiiert wurde (Pseudonym: Frau Nowak, Kürzel: No).

Ca: ähm: (.) ich

No: (.) das denk ich ist auch son wichtiger moment des politischen;

Ca: weiß nich alle haben den text über translanguaging gelesen aber (.) vor allem durch diesen text aber auch durch das ganze seminar ist mir nochmal (-) bewusst geworden oder hab ich nochmal ne andere sicht auf sprache (.) oder auf sprachen eben nich in so kategorien: sondern im sprachlichen repertoire oder in sprachlichen fähigkeiten' (.) und (.) das hat mir auf jeden fall oder ich glaub das irgendwie nehm ich am ehesten jetzt auch mit dass sprachen eben nich so klare grenzen haben und

No: hm 'hm

Ca: irgendwie so kategorien sind sondern (-) ja ineinander übergehen und jede person (.) jeder mensch sein sprachliches repertoire hat das aus unterschiedlichen sprachlichen praktiken besteht;

No: (-) hm 'hm ja vielen dank für diese ergänzung genau ähm das ist

(Transkript zur Video-Aufnahme „Seminar Sprachregime in Schule und Unterricht“, Wintersemester 20/21, 23.12.2020, 5:28-6:08)

Die Position, die die Studentin hier einnimmt, schließt an die Positionierung „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ an und grenzt sich dabei von einem Verständnis von Sprachen als Kategorien ab. Sie beruft sich auf die wissenschaftliche Lite-

⁴ Alle Sprecher*innen wurden anonymisiert.

ratur, einen Text zum *translanguaging*, in dem ebenfalls ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von (Mehr)Sprachigkeit aufscheint. Dabei beschreibt sie ein „Bewusstwerden“ bzw. eine Art Perspektivwechsel – „ne andere sieht auf sprache oder sprachen“. Hierbei ist ihre „Selbstkorrektur“ oder Variation von Sprache zu Sprachen interessant, die im Kontext von (Mehr)Sprachigkeit entweder gelesen werden kann als Betonung einer (mehr)sprachigen Perspektive als eine Abgrenzung zu Einsprachigkeit oder auch als ein Durchscheinen der „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“-Achse oder vielleicht auch beides.

Auch Clarke merkt an, dass Positionierungen immer auch widersprüchlich sein können (vgl. Clarke u. a. 2018: 166). Zudem fällt in Bezug auf diese Positionierung auf, dass hier unterschiedliche fachliche Konzepte zu Mehrsprachigkeit gemeinsam verwendet werden: *translanguaging*, sprachliches Repertoire, sprachliche Praktiken. Dies verweist zum einen darauf, dass Positionierungen häufig vielfältig sind und mehrere Positionen zu (Mehr)Sprachigkeit gleichzeitig hervorgebracht werden können. Zum anderen positioniert sich die Studentin als eine, die die eingespielten Inhalte der Seminarliteratur „verinnerlicht“ und „angenommen“ hat. Diese Position ist eine im Rahmen des Seminars erwünschte Position, da die Reflexion des (Mehr)Sprachigkeitsbegriffs einen zentralen Aspekt des Seminars darstellte. Dies passt auch über die Seminarziele hinaus zu den Zielen der Modulbeschreibung des Zertifikats. Für mich verweist die Positionierung zudem auf die Normativität der Seminarsituation und eine Regulierung des Raumes durch machtvolle Positionen, die in der Positionierung der Studentin sichtbar wird. Innerhalb der „Seminarwelt“ stellt also „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ eine wichtige und normative Position dar.

Positionierungen zu „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“

Bei diesem Datenausschnitt handelt es sich um einen Ausschnitt aus einem Workshop zu (Mehr)Sprachigkeit im schulischen Deutsch-als-Zweitspracheunterricht. Dieses Transkript beginnt am Anfang des Workshops zu (Mehr)Sprachigkeit. Der Workshop findet im Raum für Deutsch als Zweitsprache statt. Die Schüler*innen sitzen an ihren Tischen. Zwei Studierende (Sarah Voss, Kürzel: Sa; Friederike Wagner) sitzen vor der Tafel am Lehrerpult, ein Studierender (Linus Fischer, Kürzel: Li) steht vor der Tafel, die bereits von den Studierenden beschriftet wurde. Zuvor kamen einige Schüler*innen etwas verspätet zum Klassenraum. Vor der Kamera sitzen drei Schüler, eine weitere Schülerin sitzt ganz links und ist nicht sichtbar.

Li: ja [Sarah und Friederike schauen beide zu Linus.] und heute wollen wir gemeinsam ein bisschen was (.) ähm ja nicht nur zur deutschen sprache sondern (zum ändern) wie ihr schon seht [zeigt mit der rechten Hand zur Tafel] zu mehreren sprachen machen [An der Tafel stehen Begrüßungen auf verschiedenen Sprachen: Bonjour,

Nĩ hǎo, Hej, Ýyi günler, Guten Morgen, Buenas días, Good Morning] (.) und ähm ja da wir

(Transkript zur Video-Aufnahme „Workshop zu (Mehr)Sprachigkeit im Kontext von Deutsch als Zweitsprache“, 09.07.2021, 0:14-0:24)

(Mehr)Sprachigkeit wird in dieser Positionierung – sowohl auf der Tafel als auch im Sprechen – als „mehrere Sprachen“ hervorgebracht. Diese werden auf der Tafel als geschriebene und gesprochene Objekte sichtbar. Eine Begrüßung steht für eine Sprache, die scheinbar eindeutig bestimm- bzw. benennbar ist. Obwohl die Wörter Begrüßungen sind, wird „begrüßen“ hier nicht als Praxis ausgeübt. Die Begrüßungen stehen vielmehr als „Platzhalter“ für verschiedene Sprachen, was durch den Studenten Linus aufgerufen wird.

In allen drei Workshops wurden Sprachen durch Anschriften an der Tafel objektivierend hervorgebracht. Häufig wurden dabei direkt die Sprachenetiketten (Deutsch, Spanisch, Rumänisch, ...) gesammelt, weshalb ich hier davon ausgehe, dass es sich bei dieser Positionierung insbesondere im „Workshopraum“ um eine bedeutende Positionierung handelt.

„Setzungen von (Mehr)Sprachigkeit ohne nähere Bestimmung“

Beispiel 1

Die folgenden beiden Textauschnitte stammen aus zwei verschiedenen Curricula, die im Rahmen der Studie analysiert wurden: aus den *Curricularen Vorgaben für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache* sowie aus dem *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Spanisch*.

Textauszug 1

„Die Sprachmittlung bietet außerdem einen wichtigen Ansatz für den Erwerb von Methoden und Strategien, für Sprachvergleiche und für die Entwicklung eines Sprachbewusstseins im Kontext der Mehrsprachigkeit [...]“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2016, 24)

Textauszug 2

„Als eine international bedeutende Sprache unserer globalisierten Welt fällt Spanisch eine wichtige Rolle bei der Verständigung von Menschen, besonders auch im Rahmen des gesellschaftlich relevanten Mehrsprachigkeitskonzepts zu [...]“. (Niedersächsisches Kultusministerium 2018, 1)

In den beiden Auszügen wird „Mehrsprachigkeit“ aufgerufen, aber nicht genau bestimmt. Es bleibt unklar, wie (Mehr)Sprachigkeit dabei genau zu verstehen ist. In diesen Positionen scheint „die Mehrsprachigkeit“ als bekannte Größe bzw. be-

kannter Gegenstand vorausgesetzt zu werden. Diese Bestimmtheit und Bekanntheit von (Mehr)Sprachigkeit wird u. a. durch die Verwendung des bestimmten Artikels vermittelt. Dies erinnert an Herbert Clarks Konzept des *Common Ground* (z. B. Clark 2009).

„People talking to each other take much for granted. They assume a common language. They assume shared knowledge of such things as cultural facts, news stories, and local geography.“ (Clark 2009, 116)⁵

Damit beschreibt Clark die Annahme über ein geteiltes Wissen, wobei dieses nicht als Intersubjektivität im positivistischen Sinn verstanden wird, sondern als Prozesse bzw. Verhandlungen des gegenseitigen Unterstellens. Dies ermöglicht Gesprächen eine gewisse Ökonomie (vgl. Matic 2017, 87). Solche Setzungen von (Mehr)Sprachigkeit, die von einem *Common Ground* ausgehen, ohne dass dieser selbst konturiert wird, konnte ich auch in verschiedenen Räumen der (mehr) sprachlichen Bildung beobachten.

Beispiel 2

Das folgende Beispiel schließt an die Setzung von (Mehr)Sprachigkeit als *Common Ground* an. Es ist besonders interessant in Hinblick auf die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Studierenden. Das vorliegende Transkript ist ein Mitschnitt der Besprechung der Unterrichtsentwürfe, die die Studierenden des Seminars „Sprachregime in Schule und Unterricht“ im Wintersemester 2020/2021 angefertigt haben. In dem Gespräch stellen die Studierenden den Lehrerinnen ihre Unterrichtsentwürfe für die (Mehr)Sprachigkeitsworkshops vor. Nachdem zunächst von der Studentin Stefanie Heuser (Kürzel: Heu) „(Mehr)Sprachigkeit“ zu Beginn des Gesprächs – ähnlich wie in den obigen Beispielen – als *Common Ground* gesetzt wird, werden im Laufe der Vorstellung des Unterrichtsentwurfs von den beiden Studierenden in Materialien diverse Vorstellungen zu Sprache und (Mehr)Sprachigkeit aufgerufen, was aber weitestgehend unverhandelt bleibt. Vor dem hier sichtbaren Ausschnitt äußert die Lehrerin Frau Peters (Kürzel: Pe), dass sie sich das „Sprachenportrait“, eine sprachenbiografische Methode, auf die die Studierenden in ihrem Unterrichtsentwurf zurückgreifen, „nicht so ganz gut vorstellen kann“ und bittet um eine Erklärung. Hier beginnt nun dieser Transkriptausschnitt, in dem Frau Peters auf die Erklärung reagiert.

Pe: hm 'hm ja [*nickt*] gut

Heu: genau also das war dann ein beispiel zum beispiel

Pe: hm 'hm (---) h ja die die frage zielt (halt) darauf ab weils es ich äh es ja ne sprachenbiografie und ein sprachenportrait und ich dachte äh äh geht das jetzt eher in

5 „Menschen, die miteinander sprechen, setzen vieles als selbstverständlich voraus. Sie gehen von einer gemeinsamen Sprache aus. Sie gehen von einem gemeinsamen Wissen über Dinge wie kulturelle Fakten, Informationen, Geschichten und lokale Geographie aus.“

die richtung dass da nur äh die mehrsprachigkeit sich widerspiegelt oder eben (-) alle möglichen facetten von sprache aber das haben sie dann ja beantwortet also es ist ja ne sehr schöne idee (-) vor allen dingen auch ganz kreativ so dass man sich das (--) auf ne andere weise [*trinkt etwas*] mal nähern kann (.) also ich find das sehr gut (.) sehr interessant.

(Transkript zur Video-Aufnahme „Besprechung der Unterrichtsentwürfe“, 04.05.2021, 14:09-14:37)

Mit „die frage zielt halt darauf ab“ thematisiert Frau Peters ihr Motiv oder ihre Motivation hinter der Nachfrage zur Methode der Sprachenportraits. Sie setzt das bereits etablierte „Sprachenportrait“ erneut relevant und inszeniert ihre eigenen Gedanken dazu in direkter Rede: Dadurch, dass also von „Sprachenbiografie“ oder „Sprachenportrait“ gesprochen wurde, stellt sich Frau Peters die Frage, ob sich „nur die Mehrsprachigkeit“ widerspiegelt oder „alle Facetten von Sprache“. Sie schafft also einen Gegensatz, ein entweder oder. Dabei bringt sie durch das „nur“ hervor, dass sie die erste Setzung, „nur (Mehr)Sprachigkeit“ als ungenügend oder unzureichend betrachtet oder als alles andere (als (Mehr)Sprachigkeit) ausschließend. (Mehr)Sprachigkeit wird dadurch als „exklusiv“ hervorgebracht. Zugleich wird hier durch den bestimmten Artikel „die“ (Mehr)Sprachigkeit wieder als Konstrukt hergestellt, dass „klar oder bekannt“ ist. „Facetten von Sprache“ hingegen suggerieren Vielfältigkeit oder Vielschichtigkeit, dies wird durch „alle mögliche“ noch verstärkt. Während also „die (Mehr)Sprachigkeit“ als etwas klar Abgegrenztes und Spezifisches dargestellt wird, wird mit „Sprache“ gerade eine Offenheit und eine Vielfalt an Möglichkeiten verbunden. Mit „aber das haben sie dann ja beantwortet“ beendet die Lehrerin ihre Aussage und bringt damit zum Ausdruck, dass sich der beschriebene problematische Sachverhalt für sie nun geklärt habe, wobei auch hier als allen bekannt „gesetzt“ wird, wie ihre Frage beantwortet wurde.

Es zeigt sich hier, dass Frau Peters eine bestimmte Vorstellung von (Mehr)Sprachigkeit hat, die sie auf die Methode des Sprachenportraits überträgt. Aus ihrem (Mehr)Sprachigkeitskonzept heraus ergeben sich bestimmte Erwartungen an die Methode. Interessant ist, dass der Begriff „(Mehr)Sprachigkeit“ hier mit Frau Peters Frage nach dem Sprachenportrait und ihrer „Selbstantwort“ im Grunde „umgangen“ wird und weiterhin nicht geklärt wird, was genau darunter von den jeweiligen Interaktionspartnern verstanden wird. Es wird demnach kein gemeinsames Verständnis von (Mehr)Sprachigkeit ausgehandelt. Dennoch schaffen die am Gespräch Beteiligten es, die Kooperation aufrecht zu erhalten.

Mithilfe von Positionsmap konnte ich im Forschungsprozess metasprachliche Positionierungen zu „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ und „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“ hervorheben und sie als wichtige Diskurspositionen beschreiben. Sie zeigt, dass (Mehr)Sprachigkeit in der (mehr)sprachlichen Bildung unterschiedlich konzipiert und unterschiedlich klar strukturiert wird. Der Diskurs um

„(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ ist vor allem im wissenschaftlichen Kontext und im Seminarkontext präsent. Positionierungen zu „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“ erscheinen hingegen als zentrale Positionierungen in den Workshops, die präsent sind, obwohl praxistheoretische Konzepte wie *translanguaging* als Zielperspektive eingespielt wurden.

4 Differenzierungen des Diskurses um (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung – Methodologische und begriffliche Reflexionen

Abschließend fasse ich die Ergebnisse zusammen und interpretiere sie vor dem theoretischen Hintergrund meiner Studie. Zudem diskutiere ich, inwiefern das Verfahren der „Positionsmaps“ zu einer differenzierten Fokussierung von Diskursen um (Mehr)Sprachigkeit beitragen kann. Diese Überlegungen führen schließlich zu einer Reflexion des (Mehr)Sprachigkeitsbegriffs.

In der Auseinandersetzung mit den Positionsmaps komme ich zu dem Schluss, dass die Konturierung des (Mehr)Sprachigkeitsbegriffs in der betrachteten Verhandlung von (Mehr)Sprachigkeit eine wichtige Rolle spielt: Mit der Map konnte herausgearbeitet werden, dass eine schwache bis keine Konturierung des (Mehr)Sprachigkeit-Begriffs eine Kooperation ermöglicht, ohne dass es einen geteilten Konsens über (Mehr)Sprachigkeit geben muss. Dies scheint mir in der analysierten Situation zentral dafür zu sein, eine als erfolgreich wahrgenommene Kooperation zwischen den Akteur*innen der verschiedenen Organisationen – und ihren verschiedenen Anforderungen – zu ermöglichen. In Anschluss an Fragen nach Prozessen der Differenzierung über (Mehr)Sprachigkeit lässt sich festhalten, dass durch das Setzen von (Mehr)Sprachigkeit als *common ground* (Mehr)Sprachigkeit nicht als Differenz, sondern als geteilter und gemeinsamer Ausgangspunkt des kooperativen Handelns dargestellt wird. Gleichzeitig bedeutet dies für das Ziel der Implementierung eines (Mehr)Sprachigkeitskonzepts im Sinne von *translanguaging*, dass dieses in metasprachlichen Positionierungen nicht ohne weitere Verhandlungen des Konzepts und eine Passung der situationalen Bedingungen möglich zu sein scheint. Diese Erkenntnis und die Frage, wie diese Verhandlungen auf interaktionaler Ebene aussehen, sollten in der Implementierungs- und Interventionsforschung diskutiert werden. Die Positionsmap zeigt zudem eine „Missing Position“, nämlich die Definition von „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ ohne eine Abgrenzung zu „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“. Hier stellt sich die Frage, warum es diese Abwesenheit in den Daten gibt und inwieweit dies auf Machtverhältnisse zwischen den Diskursen verweist. Dies könnte zum Beispiel als ein Hinweis auf die Dominanz und Wirkmächtigkeit des „Mehrere Sprachen“-Diskurses gelesen werden.

Zur methodologischen Reflexion komme ich auf Clarkes u. a. (2015) Anliegen der Darstellung diskursiver Variation und Differenz zurück, die sie mit der Methode der Positionsmaps verfolgt. Im Anfertigen der Map konnten grundlegende Positionierungen herausgearbeitet sowie „Orte diskursiven Schweigens“ sichtbar gemacht werden. In Bezug auf die Darstellung der Diskurse ist anzumerken, dass die Festlegung auf zwei Diskursachsen eine starke Fokussierung darstellt, die wie ein „Brennglas“ sehr bestimmte Elemente der Situation hervorhebt. Dies sticht m. E. im Ensemble der Mapping-Verfahren und vor dem Hintergrund der Zielsetzungen der Situationsanalyse durch die Spezifik ihrer Fokussierung hervor. In meiner Auseinandersetzung zeigen die gewonnenen Erkenntnisse einerseits die potenzielle Produktivität des Vorgehens, nämlich dem „Nachgehen“ ganz bestimmter Aspekte der Situation, andererseits aber auch ihre Begrenzungen, die für mich insbesondere in der Festlegung auf zwei Diskursachsen besteht.

Die Methode der Positionsmaps führte mich neben den oben dargestellten inhaltlichen Erkenntnissen zu Diskursen um (Mehr)Sprachigkeit zu einer methodologischen Reflexion auf verschiedenen Ebenen. Die hier ausgearbeitete und dargestellte Positionsmappe nimmt metasprachliche Äußerungen zu (Mehr)Sprachigkeit in den Blick. Damit folge ich zahlreichen Beispielen, da die Literatur der Situationsanalyse hier häufig auf Positionierungen zurückgreift, die in einer „narrativen“ Tradition stehen. Die Analyse von Interviewdaten nimmt in der Forschungsliteratur einen prominenten Platz ein. Eine Frage, die sich im Anschluss stellt, ist für mich jedoch, wie ich mit der Map nicht nur Positionierungen im „Sprechen-Über“, sondern auch im (mehr)sprachlichen Handeln selbst fokussieren kann.

Neben einer Reflexion des Positionierungsbegriffs führt mich die Map – und dies ist für mein Forschungsvorhaben noch zentraler – zu der Frage, wie „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ im Handeln selbst qualitativ bestimmt werden kann. Dem „Bestimmungsproblem“ zugrunde liegt ein Paradoxon, das darin besteht, dass die Orientierung an einzelnen Sprachen im Handeln einerseits zu überwinden gesucht wird, aber andererseits an diese gebunden ist. In einer kompletten Auflösung droht die Spezifik der (Mehr)Sprachigkeitsperspektive verloren zu gehen. Dies führt mich zu dem Schluss, dass (Mehr)Sprachigkeit nicht auf die eine oder die andere Position reduziert werden kann, sondern vielmehr als ein Kontinuum zwischen den Positionierungen gedacht werden muss.

Im Anschluss an den Differenzdiskurs in Bezug auf (Mehr)Sprachigkeit sei zum Verfahren festzuhalten, dass das Mapping mit der Positionsmappe die Studie auf wichtige Weise bereichert hat, wie diese abschließende, aber noch nicht abgeschlossene Reflexion andeutet. Das Potenzial liegt für mich somit nicht nur im „Selbstzweck“ der Darstellung der Diskurse und ihrer Differenzierung, sondern vielmehr im Generieren neuer „Wege“ durch die Daten und der Reflexion grundlegender Voraussetzungen und Fragen (in) der Situation.

Literatur

- Bogner, A. & Gutjahr, J. (2020): Mehrsprachigkeit erforschen und entwickeln: Analyse eines interdisziplinären Lehrforschungsprojekts zur Ausbildung professionsbezogener Reflexionskompetenzen von angehenden Lehrern*innen. In: B. Schädlich (Hrsg.): Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 231-253.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (Hrsg.) (2017): Reflexive Grounded Theory. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Busch, B. (2021): Mehrsprachigkeit. 3. Auflage. Wien: facultas.
- Cekaite, A. & Evaldsson, A. (2008): Staging Linguistic Identities and Negotiating Monolingual Norms in Multiethnic School Settings. In: *International Journal of Multilingualism* 5 (3), 177-196.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis.* London: SAGE.
- Chen, L. & Karas, M. & Shalizer, M. & Piccardo, E. (2022): From 'Promising Controversies' to Negotiated Practices: A Research Synthesis of Plurilingual Pedagogy in Global Contexts. In: *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* 38 (2), 1-35.
- Clark, H. (2009): Context and common ground. In: J. Mey (Hrsg.): *Concise encyclopedia of pragmatics.* Oxford: Elsevier, 116-119.
- Clarke, A. & Friese, C. & Washburn, R. (2018): *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn.* Second edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Clarke, A. & Friese, C. & Washburn, R. (2015): *Situational analysis in practice. Mapping research with grounded theory.* Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Clarke, A. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn.* Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, İ., Mecheril, P. & Heinemann, A. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft: Klinkhardt.
- Dirim, İ. & Springsits, B. (2016): „Türkisch ist voll gangster!“. Zur Berücksichtigung gesellschaftlicher Diskurse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 135-154.
- Dorostkar, N. (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: VetR unipress [u. a.].
- Dumiak, Gesche, J. (i.V.): *Praktiken der (Mehr)sprachigkeit und Sprachregime in der Qualifizierung zu (mehr)Sprachlicher Bildung. Eine Situationsanalyse zu Verhandlungen (mehr)sprachlicher Räume im Kontext von (Fremd- und Zweit-)Sprachenunterricht.*
- García, O. (2009): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective.* Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014): *Translanguaging. Language, bilingualism and education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan (Palgrave pivot).
- Heller, M. (2007): *Bilingualism: A Social Approach.* London: Palgrave Macmillan UK.
- Lefebvre, H. (2015 [1975]): Die Produktion des Raums. In: J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften.* 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 330-342.
- Matic, I. (2015): *Mehrsprachigkeit und Verstehen: Eine gesprächsanalytische Untersuchung mehrsprachiger Pflegeinteraktionen im Kontext der Schweizer Spitex.* Dissertation. Universität Zürich, Zürich.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule-gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg, Spanisch*

- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Curriculare Vorgaben für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache
- Pennycook, A. (2010): *Language as a local practice*. London, New York: Routledge.
- Purkarthofer, J. (2014): *Sprachort Schule. Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Dissertation. Universität Wien, Wien.
- Relstab, D. (2021): *Legitime Sprachen, legitime Identitäten. Interaktionsanalysen im spätmodernen „Deutsch als Fremdsprache“-Klassenzimmer*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Roth, H.-J. & Uçan, Y. & Sieger, S. & Gollan, C. (2021): *Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (4), 775-818.
- Strübing, J. (2018): *Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne*. In: L. Akremi & B. Traue & H. Knoblauch & N. Baur (Hrsg.): *Handbuch interpretativ forsch. 1. Auflage*. Weinheim: Beltz Juventa, 681-706.
- Wernicke, M. & Hammer, S. & Hansen, A. & Schroedler, T. (Hrsg.) (2021): *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners: Multilingual Matters*.

Autorin

Dumiak, Gesche

Georg-August-Universität Göttingen

Abteilung Interkulturelle Germanistik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

(Mehr)Sprachigkeit, (mehr)sprachliche Bildung, Soziolinguistik

gesche.dumiak@uni-goettingen.de

Herkunft und Differenz

Daniel Schumann

Epistemologien der Integration. Zur Zirkulation von Differenzwissen in Politikschulbüchern der postmigrantischen Gesellschaft

Abstract

Das Konzept der Integration ist nicht zuletzt aufgrund der mit ihm verbundenen natio-ethno-kulturellen Differenzkonstruktionen seit längerem Gegenstand kontroverser Debatten. Politikschulbücher schreiben sich in doppelter Hinsicht – und nicht ganz spannungsfrei – in den Integrationsdiskurs ein, insofern sie Integration sowohl zum Gegenstand als auch zum Lernziel machen. Dieser Beitrag skizziert konzeptionelle Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse einer Studie, in der die Konstruktion des Wissensobjekts Integration und damit verbundene Differenz- und Normalitätsvorstellungen in Politikschulbüchern (2002-2021) untersucht wurden. Ziel des Beitrags ist es insbesondere, praxistheoretisch inspirierte und am Material gewonnene Analysekategorien vorzustellen, die auch weitere Forschung zu Differenz(de-)konstruktionen in Bildungsmedien und Unterricht anleiten könnten.

Keywords: Migration; Differenzwissen; Schulbücher; Politische Bildung; Diskursanalyse

1 Einleitung¹

In der Bildungsmedienforschung gilt es als *common sense*, dass das Schulbuch Informatorium, Pädagogicum und Politicum zugleich ist. Die politische Dimension von Schulbüchern, – dass also Schulbücher unter öffentlicher Dauerbeobachtung stehen und wiederkehrend Zielscheibe kontroverser Aushandlungsprozesse über gesellschaftliche Selbstbilder und die „richtige“ (politische) Bildung sind –, hat sich in den letzten Jahren ganz besonders an Repräsentationen migrationsgesellschaftlicher Themen gezeigt. Die Bildungsmedienforschung hat vielfach herausgearbeitet, dass Schulbücher über Praktiken des *othering* Migrant*innen und migrantisierte Personen als Andere konstruieren und einem unmarkierten deutschen

1 Dieser Beitrag ist ein Ergebnis des Projekts „Schlözer Programm Lehrerbildung“ (SPL) der Georg-August-Universität Göttingen. Dieses wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1617 gefördert.

„Wir“ dichotom gegenüberstellen (vgl. Höhne u. a. 2005; Lange & Rößler 2012; Geuenich 2015; Müller-Matthis 2017).

Besondere Aufmerksamkeit hat die *Schulbuchstudie Migration und Integration* (vgl. Beauftragte 2015) erlangt, welche die Darstellung von Migration als Problem in Schulbüchern verschiedener Fächer analysiert hat. Diese Studie ist zugleich Ausdruck und Motor einer zunehmenden diversitätsbezogenen Professionalisierung in fachunterrichtlichen und bildungsmedialen Kontexten. Gerade im Anschluss an die Studie zeichnet sich ein verstärktes Bemühen ab, Lerngegenstände diskriminierungssensibel zu vermitteln und migrationsgesellschaftliche Diversität als Normalfall abzubilden. Auf bildungspolitischer Ebene manifestiert sich dies etwa in einer gemeinsam von Kultusministerkonferenz, Migrant*innenorganisationen und Bildungsmedienverlagen veröffentlichten Erklärung zur *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien* (vgl. KMK 2015). Führende Bildungsmedienverlage in Deutschland haben Ansprechpartner*innen für Diversität benannt und setzen sich zunehmend reflexiv mit der eigenen Wissensproduktion auseinander.

Diese Beispiele markieren eine Phase der Gleichzeitigkeit einer nach wie vor manifesten Reproduktion hierarchisierender Differenzordnungen in Schulbüchern einerseits und einer zunehmenden Bestrebung hin zur Problematisierung und Schwächung dieser Differenzordnungen in und durch Bildungsmedien andererseits. Wie in einem Brennglas zeigt sich in Diskursen über Migration und Integration in Schulbüchern eine Dynamik, die Foroutan (2019) als Charakteristikum postmigrantischer Gesellschaften schlechthin ausweist, nämlich die seit der Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland öffentlich zunehmend sichtbar und hörbar ausgetragenen Aushandlungen migrationsbezogener Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen.

Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse einer Studie vor, in der diese Dynamiken in Schulbüchern des Politikunterrichts weiter untersucht wurden (vgl. Schumann 2023). In ihm frage ich aus einer praxistheoretischen Perspektive danach, auf welche Weise Migration und Integration in zwischen 2002 und 2021 veröffentlichten Politikschulbüchern der gymnasialen Sekundarstufe I zu einem Wissensobjekt gemacht werden und welche Vorstellungen über Differenz und Normalität in diesem Zuge aktualisiert werden. Entstanden als Promotion im Rahmen des Projekts *Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL), Handlungsbereich Diversität gerecht werden* (Georg-August-Universität Göttingen), ist diese Studie selbst ein Kind der Prozesse, die es untersucht: Die zunehmende Relevanz inklusions- und vielfaltsorientierter Ansätze in Bildungspolitik, -praxis und -forschung ist eine konkrete Möglichkeitsbedingung der hier vorgestellten Forschung. Die Tatsache, dass Diversitätsforschung – wie jegliche Forschung – immanentes Moment ihres Gegenstands ist (vgl. Bührmann 2020), kann dabei nicht aufgelöst, wohl aber reflexiv eingeholt werden.

Im vorliegenden Beitrag skizziere ich zunächst meine theoretische Perspektivierung, mit der ich auf Praktiken der Übersetzung migrationsbezogenen Differenzwissens in Schulbüchern blicke (2). In einem zweiten Schritt fasse ich die empirische Basis und das methodische Vorgehen der Studie zusammen (3). Daraufhin stelle ich ausgewählte Forschungsergebnisse auf zwei Analyseebenen vor: Zunächst zeige ich, mit welchen Narrativen über Migration und Integration die Schulbuchkapitel ihre Adressat*innen durch den Lerngegenstand führen (4). Anschließend arbeite ich heraus, in welcher Form und mit welchem Geltungsanspruch Politikschulbücher gesellschaftliche Wissensbestände über Integration in das pädagogische Feld hinein übersetzen (5). Zum Schluss skizziere ich Anschlüsse für die weitere Forschung (6).

2 Schulbücher und die Übersetzung von Differenzwissen

Der theoretisch-methodologische Rahmen der hier vorgestellten Studie ist ein praxistheoretischer und insbesondere ein diskurstheoretischer, der auf der Prämisse einer Konstruktion von Wirklichkeit aufbaut und folglich daran interessiert ist, die Herstellungsprozesse dieser Wirklichkeit in Praktiken zu rekonstruieren. Dieser Rahmen liegt sowohl meinem Verständnis von 1) Differenzen als auch von 2) Schulbüchern zugrunde.

Ad 1) Im Spezialdiskurs der Diversitätsforschung gibt es durchaus große Differenzen darüber, was Differenz eigentlich ist. Die hier dargestellte Studie folgt einem reflexiven Diversitätsverständnis (vgl. Bührmann 2020), wonach Differenzen als Ergebnis von Praktiken des Unterscheidens betrachtet werden. Gemeinsam mit den anderen, im erwähnten Handlungsbereich des SPL entstandenen Studien ist ihr insofern der Ausgangspunkt, Differenzen nicht wie im hegemonialen pädagogischen Heterogenitätsdiskurs als gegebene Dispositionen zu verstehen, sondern pädagogisches Tun selbst als Differenzierungsgeschehen in den Blick zu nehmen (vgl. Rabenstein u. a. 2013). Ich fokussiere dabei vor allem diskursive Praktiken, die zwischen einem „Wir“ und „natio-ethno-kulturellen Anderen“ (Mecheril 2003, 26) unterscheiden, nehme aber auch intersektionale Kopplungen mit Geschlecht, Klasse und Religion in den Blick. Differenzordnungen werden dabei zugleich als Wissensordnungen aufgefasst: Auf aggregierter Ebene führen wiederkehrende Differenzmarkierungen zu einem kollektiv verfügbaren Wissensvorrat an „Differenzwissen“ (Auma 2018, 170) als Wissen darüber, wodurch sich die markierten Anderen von einem oft unmarkierten „Wir“ unterscheiden. Durch die damit einhergehende Fokussierung auf Unterschiede – statt auf die Praktiken der Herstellung von Unterscheidungen – wird der gegenseitige Verweisungszusammenhang der Seiten der Unterscheidung unsichtbar gemacht, auf die das „Wir“

aber angewiesen ist, um zu wissen, wer es eigentlich ist. Diese Praktiken des Unterscheidens gilt es folglich zu rekonstruieren.

Dazu greife ich auf das Forschungsprogramm der reflexiven Diversitätsforschung (vgl. Bührmann 2020) sowie auf Arbeiten der reflexiven Migrationsforschung (vgl. Dahinden 2016; Amelina 2021) zurück, die als Beobachtungsperspektiven zweiter Ordnung in den Blick nehmen, was die (insbesondere wissenschaftliche) Wissensproduktion tut, wenn sie Diversität und Migration zum Thema macht – und mit welchen Vorannahmen und Effekten sie dies tut. Mehrere Studien haben herausgearbeitet, wie die wissenschaftliche Wissensproduktion über Integration an der Reproduktion postkolonialer Ordnungen beteiligt ist (vgl. Schinkel 2017; Favell 2022). Ich schließe mich der Position von Hadj Abdou (2019) an, die appelliert, die Produktion von Integration und ihre Effekte zum Untersuchungsgegenstand zu machen und beziehe mich für diesen Zweck analytisch auf Paul Mecherils Konzept von „Integration als Dispositiv“ (Mecheril 2011): Dieses stellt ein Bündel von Vorkehrungen und Interpretationsformen dar, die dazu dienen, die Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturellen „Wir“ und „Nicht-Wir“ zu plausibilisieren und zu legitimieren (vgl. Mecheril 2011). Integrationsdiskurse sind insofern ein Schauplatz der Herstellung von Differenzen. Die Bildungsmedienforschung und die reflexive Diversitäts- und Migrationsforschung wurden bislang jedoch noch zu wenig in Verbindung gebracht.

Ad 2) Schulbücher im Allgemeinen und des Politikunterrichts im Besonderen haben jedoch eine andere Logik als etwa wissenschaftliche Medien der Wissensproduktion und -zirkulation, die es in der Analyse zu beachten gilt. Im Anschluss an diskurstheoretische Arbeiten in der Schulbuchforschung verstehe ich Schulbücher als Medien der Übersetzung von Diskursen. Ein Schulbuch ist ein machtvolles, institutionell vorgefiltertes „Constructorium“ (Macgilchrist 2011, 249). Als Beobachtungsmedien zweiter Ordnung greifen Politikschulbücher nach einem langen Aushandlungsprozess Wissensbestände aus dem medio-politischen und wissenschaftlichen Diskurs auf und transformieren bzw. pädagogisieren diese, indem sie diese auf imaginierte Adressat*innen zuschneiden (vgl. Höhne 2003; Schumann 2016). Dieser Übersetzungsprozess ist auch durch fachdidaktische Prinzipien vermittelt, deren Spuren sich im Medium des Schulbuchs niederschlagen und seine spezifische Diskursform prägen. Im Falle des *Politik*unterrichts sei hier insbesondere auf den Beutelsbacher Konsens hingewiesen, der als Professionsstandard der politischen Bildung eine sehr hohe Relevanz hat (vgl. Oberle 2020). Politikdidaktische Prinzipien treten den Schulbuchautor*innen potenziell als „Inszenierungsnorm[en]“ (Jahr & Nagel 2018, 195) entgegen, zu deren Umsetzung sie angehalten sind, um Legitimität der eigenen Darstellung beanspruchen zu können.

Ausgehend von dem hier skizzierten theoretischen Rahmen gilt es nun also zu fragen, auf welche Weise und mit welchen Effekten Logiken der Herstellung von

Differenzwissen einerseits und die mediale Eigenlogik des Politikschulbuchs andererseits zusammenwirken. Ich argumentiere, dass die Zirkulation von Differenzwissen in Schulbüchern auf drei zwar analytisch trennbaren, aber empirisch-praktisch miteinander interagierenden Ebenen untersucht werden sollte.

- Auf der *Ebene der Wissensbestände und ihrer narrativen Verknüpfung*: Welche Inhalte werden ausgewählt und wie werden sie angeordnet und miteinander verbunden?
- Auf der *Ebene der Inszenierung von Wissensbeständen*: Wie werden Wissensbestände dargestellt und mit Geltungsansprüchen verknüpft?
- Auf der *Ebene der Adressat*innenkonstruktion und der Subjektformierung*: Mit welchen Schüler*innen rechnet das Schulbuch, welche Adressat*innen konstruiert es? Zu welchen Subjekten sollen die Adressat*innen gemacht werden, wozu werden die Lernenden aktiviert?

Eine Analyse dieser einzelnen Ebenen wie auch ihres Zusammenspiels berücksichtigt die strukturell-mediale Logik von (Politik-)Schulbüchern, bleibt jedoch offen für das Untersuchungsmaterial, um die konkrete Manifestation von Differenzwissen empirisch zu rekonstruieren.

3 Forschungsdesign und empirische Basis

Die hier vorgestellte Studie basiert auf einem diskursanalytischen Vorgehen. Diskursanalyse wird dabei nicht als Methode verstanden, die auf jeden Forschungsgegenstand und jedes Material in gleicher Art und Weise – gewissermaßen rezeptartig – anwendbar ist, sondern als eine an Foucaults Arbeiten anschließende Haltung, die jeweils gegenstandsangemessen zu operationalisieren ist (vgl. Schrage 1999). Dazu folgte ich dem grounded-theory-inspirierten Vorschlag zur Schulbuchanalyse von Morgan und Henning (2013), in einem materialbasierten und iterativen Prozess einen Beobachtungsrahmen zu entwickeln, der dann für die weitere Analyse nutzbar gemacht wird. Auch für Diskursanalysen gilt, dass Theorie und Empirie in einem engen Wechselverhältnis stehen und insofern von „theoretischer Empirie“ (Kalthoff u. a. 2008) gesprochen werden kann.

Die empirische Basis dieser Studie besteht aus explizit zu Einwanderung, Migration oder Integration verfassten Kapiteln von Politikschulbüchern aus den Jahren 2002 bis 2021, die für die gymnasiale Sekundarstufe I der Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen zugelassen wurden. Mit der Auswahl dieses Zeitraums sollen die Transformationsprozesse in der postmigranten Gesellschaft in den Blick kommen. Die drei Bundesländer wurden kriteriengeleitet ausgewählt und sowohl minimal wie maximal kontrastiert. *Minimal* insofern, als es sich bei den drei Bundesländern in Bezug auf bildungspolitische Vorgaben zu Diversität um tendenziell ‚progressivere‘ Standorte handelt, in de-

nen – in jeweils unterschiedlicher Art und Weise – bildungspolitische Leitlinien zur Akzeptanz von Vielfalt verankert wurden. *Maximal kontrastiv* ist das Sample hingegen hinsichtlich der jeweiligen migrationsbezogenen Bevölkerungszusammensetzung der Bundesländer sowie im Hinblick auf den unterschiedlichen Zuschnitt des Politikunterrichts („Gemeinschaftskunde“ in Baden-Württemberg, „Politische Bildung“ in Brandenburg und „Politik und Wirtschaft“ in Niedersachsen). Zudem sind sowohl Schulbücher der alten als auch der neuen Bundesländer im Korpus vertreten.

Nach einer ersten Strukturanalyse entwickelte ich in Auseinandersetzung mit Theorie und Empirie die bereits skizzierte Heuristik dreier Ebenen der Wissenszirkulation und operationalisierte sie in einem diskursanalytischen Mehrebenenmodell. Jeder Analyseebene wurden Analyseschritte zugeordnet, die jeweils mit einem unterschiedlichen Generalisierungsanspruch in Bezug auf den übergeordneten Gegenstand verbunden sind. Ausgewählte Ergebnisse auf zwei dieser Ebenen – der Wissensbestände und ihrer narrativen Verknüpfung (vgl. 4) sowie der Inszenierungsmodi von Wissen (vgl. 5) – stelle ich im Folgenden vor.

4 Narrative über Migration und Integration

Insbesondere die Literaturwissenschaften und die Historiografie im Umfeld des *new historicism* haben gezeigt, dass kein Wissen darum herkommt, erzählt – also auf spezifische Weise angeordnet und in ein Nacheinander gebracht – zu werden. Auch Politikschulbücher sind auf eine narrative Struktur angewiesen, die ich mit Keller (2011, 251) als „konfigurative[n] Akt der Verknüpfung disparater Zeichen und Aussagen in Gestalt von Erzählungen“ definiere und narrationsanalytisch untersucht habe. In Schulbuchkapiteln äußern sich Narrative vor allem auf der übergeordneten Ebene der Komposition der Unterkapitel (die dem Oberthema „Migration“ Untereinheiten zuweist und diese in ein Nacheinander bringt), in Einführungs- und Bilanzierungsseiten der Kapitel und in Autor*innentexten zur Leser*innenführung. Narrative lenken den Blick des lernenden und lehrenden Subjekts. Metaphorisch gesprochen: Wenn ein Diskurs, wie Margarete und Siegfried Jäger (2007, 15) anregen, als „Fluß von Wissen durch die Zeit“ anzusehen ist, stellen Narrative Kanäle dar, die diese Flüsse auf bestimmte Weise lenken. Ziel des hier präsentierten Analyseschritts ist also weniger zu analysieren, was in den Flüssen schwimmt – ein klassisches inhaltsanalytisches Vorgehen –, sondern herauszuarbeiten, wie das Becken konstruiert ist. Entsprechend suchte ich nach Mustern und bildete Narrationstypen mit der Absicht, ähnliche Narrative zu bündeln und vernachlässigbare Unterschiede zwischen diesen ähnlichen Narrativen

auszublenden. In der Analyse konnten auf diese Weise drei Narrativtypen herausgearbeitet werden, die sich jeweils in mehreren Schritten entfalten.²

4.1 Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration

Ein erster Typus der untersuchten Schulbuchkapitel nähert sich den Themen Migration und Integration über die Behandlung von „Fremdenfeindlichkeit“. Diesen Kapiteln liegt eine spezifische Problematisierung zugrunde, die Fremdenfeindlichkeit als das gesellschaftliche Problem konstruiert, auf das Migration verweist und welches durch Integration gelöst werden soll. Charakteristisch für diesen Typus der untersuchten Schulbuchkapitel ist es, dass der Blick der Schüler*innen, zunächst auf die „eigene“ Gesellschaft gerichtet wird. Dies zeigt sich mitunter im Titel der Schulbuchkapitel: „Sind die Deutschen fremdenfeindlich? – Probleme der Integration von Zuwanderern in Deutschland“ (Floren 2002, 60).

Schulbuchkapitel dieses Typus setzen in einem ersten Schritt – so beschreibt eines der Kapitel seinen eigenen Einsatz – an einem „kurzen Nachdenken über unser Verhalten gegenüber ‚Fremden‘“ an (Floren 2008, 191). Ausgehend von der Beschäftigung mit den eigenen Vorurteilen, der eigenen Fremdenfeindlichkeit wird eine normative Zielvorstellung aufgerufen, auf die sich das Schulbuchnarrativ zubewegt: „Aus Fremden werden Freunde – Zuwanderer-Familien in Deutschland“ (Floren 2008, 190). Zugrunde liegt diesem Narrativ eine eindeutige Leitdifferenz zwischen „uns“ – dem unmarkierten Eigenen – und den „Fremden“, wobei die Adressat*innen der Schulbuchkapitel als Teil des Wir konstruiert werden, das sich über seine Bilder von dem Fremden und über die eigenen unbewussten Verhaltensweisen klar werden soll. Das „eigene“ Schüler*innensubjekt wird auf diesem Wege als mitverantwortlich für das Problem der Fremdenfeindlichkeit gemacht und in die Pflicht genommen, die eigenen Vorurteile zu erkennen und abzubauen; Migrant*innen werden zu einem exemplarischen Fall, an dem diese – „unsere“ – Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen stattfinden soll.

Nach dieser Auseinandersetzung mit Vorurteilen wendet sich dieser Typ von Migrationskapiteln im zweiten Schritt der Situation von Migrant*innen in Deutschland und dem Umgang mit ihnen zu. In Unterkapiteln wie „Fremde Welten in der vertrauten Welt“ (Beckmann-Schulz 2003, 196) werden insbesondere demografische Wissensbestände über Migrant*innen aufgerufen, die deutsche Einwanderungsgeschichte skizziert und die Notwendigkeit von Migration für die deutsche Wirtschaft thematisiert. Teilweise bauen diese aufgerufenen Wissensbestände explizit auf dem vorherigen Schritt der Auseinandersetzung mit der eigenen Fremdenfeindlichkeit auf: insofern, als dass implizit davon ausgegangen wird, die präsentierten Daten und Fakten über Migrant*innen würden zu einem Abbau von

2 Es wurden zudem vier weitere residuale Narrativtypen herausgearbeitet, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können und für die ich auf die Dissertationsschrift (Schumann 2023) verweise.

Vorurteilen führen. Vorurteile werden mit gesichertem Wissen konfrontiert, das als objektiv erachtet wird und zugleich dem Ziel der Empathie und der Integration zugutekommen soll.

Die Thematisierung von Integration stellt dann auch den dritten und letzten Schritt dieses Typus von Schulbuchkapiteln dar. In diesem Schritt des Narrativs geht es primär um die Frage danach, wie ein gelingendes Zusammenleben der im Verlauf der Kapitel differenzierten Gruppen – dem unmarkierten „Wir“ und den „Fremden“ – ermöglicht werden kann. Vermittelt wird dieser Blick durch Überschriften wie die folgende: „Wo liegen die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, ‚Fremde‘ so in das berufliche und gesellschaftliche Leben in Deutschland einzubeziehen, dass es nicht zu einem ‚Gegeneinander‘, sondern zu einem ‚Miteinander‘ kommt?“ (Floren 2002, 61). Integration wird als *die* Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Zusammenleben der beiden differenzierten Gruppen behandelt und steht insofern auch relativ am Schluss der Kapitel. Integration ist der Endpunkt, auf welches das – gänzlich im nationalen Rahmen operierende – Narrativ zusteuert.

Der hier skizzierte erste Narrativtyp findet sich vor allem zu Beginn der 2000er Jahre und verschwindet am Ende dieser Dekade. Verbreitet ist er vor allem in Kapiteln brandenburgischer Schulbücher. Dies ist vor dem Hintergrund der engen Diskursverschränkung von Migration und Fremdenfeindlichkeit, wie sie auch in den brandenburgischen Lehrplänen vorkommt, wenig überraschend. Darüber hinaus findet sich dieser Typus jedoch auch in zwei zu Beginn der 2000er Jahre veröffentlichten Schulbuchausgaben für Baden-Württemberg und Niedersachsen.

4.2 Von der Einwanderung zur Integration

Der Narrativtyp *Von der Einwanderung zur Integration* ist von Anfang der 2000er bis Ende der 2010er Jahre im Untersuchungskorpus präsent. Es ist quantitativ der am weitesten verbreitete Typus unter den analysierten Schulbuchkapiteln. Innerhalb dieses Typs lassen sich zwei Sub-Typen unterscheiden, in denen jeweils von unterschiedlichen geografisch-politischen Bezugsrahmen ausgegangen wird. In der Mehrheit der Schulbuchkapitel dieses Typus wird Migration nur in einem nationalen Rahmen verhandelt, während in einem Drittel der Schulbuchkapitel (und ganz überwiegend in niedersächsischen Kapiteln) zusätzlich auf einen europäischen Rahmen Bezug genommen wird.

Das Narrativ *Von der Einwanderung zur Integration* zeichnet sich durch einen entscheidenden Unterschied im Vergleich zum ersten Narrativtyp aus: Die Migrationskapitel beginnen mit einer anderen Problematisierung – nicht von Fremdenfeindlichkeit, sondern von Einwanderung und ihren sozialen Folgen für das Zusammenleben in Deutschland oder Europa. Der Blick wird dabei zunächst nicht auf die eigene Gesellschaft gerichtet, nicht auf die eigene Fremdenfeindlichkeit, sondern beginnt im Außen der national gerahmten Gesellschaft: Er wird zu-

erst auf jene Personen gerichtet, die auf den als Container imaginierten deutschen Nationalstaat zusteuern und in ihm bleiben möchten. Gesehen werden sollen ihre Motive und Wege: „Warum hat Mohammad seine Heimat verlassen? Ursachen von Migration untersuchen“ (Mattes 2018, 88), lautet etwa ein Unterkapitel. Das Narrativ dieses Typs von Schulbuchkapiteln vollzieht in der Anordnung seiner einzelnen Untereinheiten selbst eine prototypische Einwanderungsbewegung nach Deutschland sowie einen Integrationsprozess in Deutschland nach: Die Schüler*innen folgen den Migrant*innen von Europas Außen hinein in die EU bzw. den deutschen Nationalstaat. Kapitel dieses Typs rahmen Migration auf dieser übergeordneten Ebene implizit als zielförmige unidirektionale Bewegung von Menschen aus dem Globalen Süden nach Deutschland und in die EU, wo sie einen Endpunkt findet. Dieses lineare Narrativ hat Favell (2022, 3) so charakterisiert:

„a select few designated but heavily symbolic ‚immigrants‘ from poorer countries pass along a process of migration, border entry, settlement, integration and (hence) the attainment of full moral and political citizenship in an affluent Western society“.

Schulbuchkapitel dieses Typs kennzeichnet, dass sie diese lineare Konzeption durch die Anordnung ihrer Inhalte narrativ nachverfolgen und an einzelnen Stationen – den Migrationsmotiven, der Grenzüberschreitung, der Integration – Halt machen. Auch in diesem Narrativtyp stellt Integration den Endpunkt dar, auf den das Narrativ zuläuft. Rassismus und Fremdenfeindlichkeit kommen auch in den Kapiteln dieses zweiten Narrativtyps vor, aber nur noch als ein Hindernis auf dem Weg zur Integration, nicht mehr als zentrale Problematisierung.

Die stärker europäisch gerahmten Kapitel dieses Narrativtypus vertiefen Fragen der EU-Grenzpolitik, indem sie etwa auf die Offenheit im Innern des Schengenraums und die Geschlossenheit an den EU-Außengrenzen eingehen. Anders gestaltet sich der letzte Schritt des Narrativs im Falle der auch europäisch gerahmten Kapitel des Narrativtyps *Von der Einwanderung zur Integration*. Mehrere Ausgaben dieses Subtyps, welche nach 2015 veröffentlicht wurden, widmen sich im letzten Schritt nicht mehr nur der nationalen Integrationspolitik, sondern darüber hinaus der zukünftigen Gestaltung der Zuwanderungspolitik der EU, etwa in Bezug auf die Dublin-III-Verordnung und einen gemeinsamen EU-Verteilungsschlüssel für die Aufnahme von Flüchtlingen. Die Integration von Geflüchteten wird in diesen Fällen mit Fragen der europäischen Integration in einen Zusammenhang gebracht und nicht mehr allein als nationale Reaktion auf Zuwanderung behandelt.

4.3 Von den Menschenrechten zur Integration

Der Narrativtyp *Von den Menschenrechten zur Integration* nimmt einen anderen Ausgangspunkt: Die Menschenrechte, die in den anderen analysierten Schulbuchkapiteln keine oder eine nur rudimentäre Rolle spielen, bilden in diesem

Typus die Folie, vor der Migration eingeführt wird – die Menschenrechte sind der Thematisierung von Migration und Integration gewissermaßen vorgeschaltet. Kapitel dieses Narrativtyps unterscheiden sich von den anderen beiden Typen nicht nur aufgrund ihrer menschenrechtlichen Fokussierung, sondern auch in der ihr zugrundeliegenden geo-politischen Rahmung: Sie sind nicht nur auf eine nationale oder europäische Perspektive beschränkt, sondern zeichnen sich stellenweise durch eine globale Perspektive aus, wenn es um die Thematisierung der Menschenrechte geht. Das Narrativ der Migrationskapitel dieses Typs bewegt sich dabei vom Globalen zum Lokalen, von den universellen Menschenrechten und ihrer fehlenden Umsetzung in verschiedenen Ländern hin zu Migration und ihren Folgen in Deutschland und Europa.

Die Kapitel dieses Narrativtyps eint, dass sie eine implizite Deutung von internationalen Menschenrechtsverletzungen als Migrationsursache nahelegen: Die Verletzung von Menschenrechten anderswo – jenseits und unabhängig von Europa – bietet eine implizite Erklärung für Migrationsprozesse nach Europa an, welches im Gegenzug als Hort der Menschenrechte erscheint. Das Nicht-Gesagte dieses ersten Schritts der Thematisierung von Menschenrechten ist dabei, zu welchen Menschenrechtsverletzungen es während Migrationsprozessen (etwa an den EU-Außengrenzen) und innerhalb Deutschlands und der EU kommt. Die weiteren Schritte entsprechen weitestgehend jenen, die ich im Rahmen des Narrativtyps *Von der Einwanderung zur Integration* herausgearbeitet habe. Beim letzten Schritt des Narrativs – der Thematisierung von Integration – greifen diese Schulbuchkapitel aber vergleichsweise neuere Konzepte aus der Migrationsforschung auf, wie sie im aktuellen Berlin-Brandenburger Lehrplan auch vorgeschrieben sind: Hybridität und Transnationalismus. Das Konzept der Integration hat zwar auch in diesem Narrativ noch das letzte Wort, ist jedoch differenzierter geworden und hat den *transnational turn* in der Migrationsforschung in Ansätzen aufgegriffen; Hybridität wird als ein möglicher Endpunkt von Integrationsprozessen angesehen und normalisiert.

4.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der narrativen Anordnung von Schulbuchinhalten entscheidende Setzungen einhergehen, die regulieren, wie Migration und Integration denkbar gemacht werden. Es wird eine Geschichte erzählt, die mit einer spezifischen Problem-Lösungs-Konstellation verwoben ist, wobei Integration weitestgehend als *die* Lösung über verschiedene Narrativtypen hinweg erscheint. Gerade weil diese Setzungen in die übergeordnete Anordnung der (Unter-)Kapitel eingelassen sind, ist davon auszugehen, dass diese für die Schüler*innen und Lehrkräfte eine große Wirkmächtigkeit auf die Imaginationen von Migration haben, insofern die Konstruktionsbedingungen dieses Imaginären selbst nicht zur Disposition gestellt werden. Interessant ist zudem, dass sich in der

Gesamtschau nur zögerliche Veränderungen der geo-politischen Rahmung ergeben haben. Als Ausnahme zeichnet sich in den brandenburgischen Schulbüchern jüngeren Datums partiell ein globaler Thematisierungsrahmen ab.

5 Modi der Inszenierung von Wissen über Migration und Integration

Ich komme damit zu einer zweiten Analyseebene: den Modi der Inszenierung von Differenzwissen. Teilt man die Prämisse, dass Schulbücher Diskurse übersetzen und pädagogisch transformieren, dann stellt sich die Anschlussfrage, auf welche Weise sie das tun – wie und mit welchen Geltungsansprüchen sie also Wissensbestände inszenieren. Hilfreich für diesen Analyseschritt ist ein Blick auf Joseph Vogls (2018) Analyseansatz einer „Poetologie des Wissens“, die sich für die Übersetzungsprozesse von Wissen zwischen verschiedenen Feldern interessiert. Mit der Poetologie des Wissens ist eine Perspektive beschrieben,

„die Wissensobjekte und Erkenntnisbereiche über den Prozess ihrer Herstellung und die Formen ihrer Darstellung begreift. Sie folgt der These, dass jede Wissensordnung bestimmte Repräsentationsweisen ausbildet, und sie interessiert sich demnach für die Regeln und Verfahren, nach denen sich ein [...] Äußerungszusammenhang formiert“ (Vogl 2018, 462f.).

Als Inszenierungsmodi von Wissen definiere ich die unterschiedlichen Formen der Strukturierung des Schulbuchdiskurses, mit denen Wissensbestände aus Bezugsquellen jenseits des pädagogischen Felds ins Schulbuchnarrativ inkorporiert werden und mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen ausgestattet werden. Die Inszenierungsmodi lassen sich zudem als Spuren des Versuchs der Schulbuchautor*innen verstehen, politikdidaktische Prinzipien umzusetzen und sind insofern als Reflektionen des institutionellen Kontexts aufzufassen. Im Rahmen der Analyse konnten drei Inszenierungsmodi von Wissen über Migration und Integration rekonstruiert werden, auf die jedes der untersuchten Schulbuchkapitel – wenngleich in unterschiedlichem Maße – zurückgreift.

5.1 Objektivierung

Im Modus der Objektivierung wird eine Deutung von Wirklichkeit als objektives Faktum dargestellt und somit den übersetzten Wissensbeständen ein hohes Maß an Gültigkeit und Glaubwürdigkeit zugeschrieben. Empirisch zeigt sich der Modus der Objektivierung an einer Vielzahl unterschiedlicher Fragmente. Dazu rechne ich etwa das affirmative Aufgreifen von Theorien, Modellen, Klassifikationen, Definitionen und Visualisierungen von Fachkonzepten; Geschichtsnarrative; Statistiken und Infografiken; die Beschreibung rechtlicher und politischer

Maßnahmen; und schließlich die im Kapitelverlauf vorkommenden Texte der Schulbuchautor*innen. Im Modus der Objektivierung spiegelt sich das Prinzip der Wissenschaftsorientierung und das Bestreben, bestimmte fachwissenschaftliche Konzepte einzuführen. Die Kontingenz des Sozialen wird in diesem Modus radikal eingeschränkt, indem zum Beispiel *die eine* Definition, *die eine* Theorie angeboten wird, und alternative Deutungsangebote unsichtbar gemacht werden. Im Kontext meines Forschungsthemas wird dies sehr deutlich anhand der Frage, welche Fachkonzepte aus den Sozialwissenschaften und der Migrationsforschung eigentlich (wie) aufgegriffen werden. Weit verbreitet ist etwa das Modell der „Push- und Pull-Faktoren“ (vgl. bereits Achour 2020), welches in der Migrationsforschung zwar schon lange kontrovers diskutiert wird, in den Schulbuchkapiteln aber meist als einzige Theorie zur Erklärung internationaler Migration herangezogen wird und oft als unmittelbar zugängliche Realität schlechthin dargestellt wird.³

5.2 Kontroversifizierung

Der Modus der Kontroversifizierung stellt auf den ersten Blick eine Art Gegenpol zur Objektivierung dar. Als Kontroversifizierung definiere ich jenen Inszenierungsmodus, durch den Wirklichkeit als umstritten oder (noch) nicht entschieden enaktiert wird. Dies kann sich sowohl auf Deutungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wie auch auf Sollens-Vorstellungen von Wirklichkeit (Normativitäten) beziehen. Im Modus der Kontroversifizierung manifestieren sich die Spuren des Kontroversitätsprinzips, von dem Tilmann Grammes (2005) forderte, dass dies sich auch im Layout des Schulbuchs widerspiegeln sollte. Das tut es besonders prominent in Pro-Kontra-Darstellungen, in Tabellen, in denen Schüler*innen Position zu kontroversen Aussagen beziehen sollen, oder in problematisierenden Aufgabenstellungen. Kontroversen sind sozial konstruiert (vgl. Hess 2009) und Schulbücher insofern selbst machtvolle Konstrukteure von Kontroversen. Im Modus der Kontroversifizierung wird die Kontingenz des Sozialen weitaus weniger eingeschränkt als im Modus der Objektivierung. Dennoch schränkt auch der Modus der Kontroversifizierung die Palette des Denkbaren ein. Zum einen im Hinblick darauf, welche und wie viele Positionen eigentlich einbezogen werden, die eine Kontroverse konstituieren, und zum anderen im Hinblick auf den Problematisierungsrahmen, d. h. auf die Perspektive, die einer Kontroverse zugrunde liegt. Im Falle der von mir untersuchten Schulbuchkapitel verlaufen Kontroversen weitestgehend entlang nationalstaatlicher oder eurozentrischer Rahmungen, teilweise auch basierend auf einer rein utilitaristischen Perspektive auf Migration. Kontroversen, die bewusst mit einem methodologischen Nationalis-

3 Ein weiteres Beispiel sind Rassismustheorien: Im untersuchten Korpus werden fast ausschließlich Vorurteiltheorien rezipiert, nicht jedoch Theorien strukturellen Rassismus oder post- und dekoloniale Perspektiven.

mus brechen, – wie etwa die im Untersuchungszeitraum stattfindenden Debatten um globale Bewegungsfreiheit, die ebenfalls hätten aufgegriffen werden können –, werden ausgeblendet.

5.3 Personalisierung

Im Modus der Personalisierung wird Wirklichkeit über situiertes Erfahrungs- und Alltagswissen konstruiert, dem ein hohes Maß an Authentizität beigemessen wird. Diese Wissensbestände erheben zunächst nicht den Anspruch auf Verallgemeinerung, sondern leuchten einzelne Fälle aus: es sind „Biografien und Schicksale [...], die dem Thema ein Gesicht geben“, wie die Autor*innen eines Schulbuchs selbst schreiben (Detjen u. a. 2007, 210). Im Modus der Personalisierung spiegeln sich Aspekte des Prinzips der Schüler*innenorientierung. In den von mir untersuchten Schulbuchkapiteln manifestiert sich dieser Inszenierungsmodus in Erfahrungsberichten (O-Tönen) von jungen Migrant*innen und migrantisierten Jugendlichen oder im Aufgreifen von Reportagen über einzelne Personen und ihrer Geschichte(n) – übrigens nur in sehr geringem Maße über Nicht-Migrant*innen. Nicht bei jedem dieser Textfragmente ist dabei nachvollziehbar, ob es sich um reale oder fiktive Personen handelt. Einzelschicksale können als authentisch wahrgenommen werden, Nähe herstellen und dadurch Identifikations- oder Distinktionspotenziale eröffnen. Sie sind deshalb für die Konstruktion der Wirklichkeit von Migration nicht zu unterschätzen. Wenngleich die einzelnen Erfahrungsberichte nicht unbedingt einen Repräsentationscharakter für die Gruppe der Migrant*innen erheben, so ist in der Zusammenschau des gesamten Korpus auffällig, mit welcher geringer Variation ähnliche Biografien und Figuren wiederkehrend sichtbar gemacht werden. Diese Figuren der Personalisierung basieren in mehreren Fällen auf einer Kopplung von Religionszuschreibung, Rassifizierung und Vergeschlechtlichung – etwa in der Figur der von muslimischen Männern unterdrückten muslimischen Frau, die Rettung von nicht-muslimischen Männern braucht. In der Zusammenschau geben Fragmente, die im Modus der Personalisierung gehalten sind, also durchaus Einblicke dahingehend, welche Vor- und Negativbilder von Migrant*innen in Politikschulbücher zirkulieren – und wie sich die postmigrantische deutsche Gesellschaft über diese Bilder im Umkehrschluss selbst imaginiert.

5.4 Zwischenfazit

Im letzten Abschnitt wurde eine Beschreibungssprache für jene Modi vorgestellt, mit denen Politikschulbücher Wissensbestände übersetzen und transformieren. Politikschulbuchwissen wurde als Verschränkung dreier Inszenierungsmodi rekonstruiert: Objektivierung, Kontroversifizierung und Personalisierung. Diese Modi sind als Manifestationen der spezifischen Fachlichkeit des Politikunterrichts interpretierbar, kommen nur in wechselseitiger Referenz vor und sind konstitutiv auf-

einander angewiesen: Während im Modus der Objektivierung manche Wissensbestände im Sinne der Wissenschaftsorientierung als gesichert präsentiert werden, findet im Modus der Kontroversifizierung eine – durch das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses nahegelegte – Dynamisierung des Gegenstands statt. Durch Kontroversifizierung entsteht eine eigene Wissensform, nämlich *offizielles kontroverses Wissen* als ein in langen Aushandlungsprozessen der Schulbuchproduktion approbiertes Wissen darüber, was in bestimmten Zeiträumen und zu bestimmten Zeitpunkten als legitimerweise umstritten gilt. Im Modus der Personalisierung hingegen spiegelt sich das Prinzip der Schüler*innenorientierung wider und es werden über (vermeintlich) lebensnahe Fallbeispiele Plausibilitäten und Adressierbarkeiten hergestellt. Wissen über Migration und Integration zirkuliert in den untersuchten Politikschulbüchern im Zusammenspiel dieser drei Modi. Die Analyse konnte dabei zeigen, dass in der Verschränkung von Objektivierung, Kontroversifizierung und Personalisierung auch eine Übersetzung von zu lernendem Differenzwissen stattfindet.

6 Ausblick

In diesem Beitrag wurde eine Perspektivierung vorgestellt, die nicht mit normativen bzw. evaluativen Kategorien der Praxis politischer Bildung, sondern mit distanzierten, am empirischen Material entwickelten praxis- bzw. diskurstheoretischen Analysekatoren auf Politikschulbücher blickt. Ziel der Ausführungen war es, Praktiken der Übersetzung von Differenzwissen in migrationsbezogenen Politikschulbuchkapiteln der postmigrantischen deutschen Gesellschaft herauszuarbeiten. Deutlich wurde, dass sich Differenz- und Normalitätskonstruktionen auf unterschiedlichen, jedoch miteinander verschachtelten Ebenen manifestieren. In diesem Beitrag wurde exemplarisch auf die Ebene der Wissensbestände und ihrer narrativen Verknüpfung sowie auf die Ebene der Inszenierung von Wissen eingegangen (vgl. ausführlicher sowie für die Ebene der Subjektformierung Schumann 2023). Mit der vorgestellten Analyseheuristik geraten auch subtilere Differenzkonstruktionen in den Blick der Bildungsmedienforschung: Differenzwissen manifestiert sich nicht nur in offensichtlich stereotypen Darstellungen, sondern ist etwa auch in die Art und Weise eingelassen, wie Narrative komponiert und Kontroversen gestrickt sind. Es ist das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Ebenen von Differenzwissen, das künftige Forschung verstärkt in den Blick nehmen sollte, denn – so eine zentrale These dieses Beitrags – Differenzkonstruktionen entfalten ihre Macht ganz besonders dann, wenn sie sich auf den unterschiedlichen Ebenen gegenseitig stützen und als Selbstverständlichkeiten erscheinen. Insbesondere die Frage nach den Inszenierungsmodi von Differenzwissen wurde in der Bildungsmedienforschung, aber auch in anderen (fach-)unterrichtlichen

Kontexten bislang noch zu wenig berücksichtigt. Weitere Forschung könnte erstens untersuchen, inwieweit ähnliche Inszenierungsmodi von Differenzwissen in Bildungsmedien anderer Schulfächer relevant sind oder ob sich in anderen Fächern weitere Inszenierungsmodi rekonstruieren lassen. Zweitens könnten prozessorientierte und insbesondere diskursethnografische Ansätze weiter untersuchen, wie sich Inszenierungsmodi im Prozess ihrer Übersetzung zwischen Akteur*innen und sozialen Feldern gegebenenfalls auch transformieren (etwa während der Rezeption von Schulbuchwissen im Fachunterricht). Drittens bleibt die hier präsentierte Analyseheuristik freilich nicht auf die Analyse von Differenzwissen in Schulbüchern beschränkt, sondern kann auch für die Analyse anderer Konstrukte (andere Gegenstände des Wissens, wie z. B. Nachhaltigkeit) wie auch anderer Konstruktorien (andere Medien des Wissens, wie z. B. digitale Bildungsmedien, Dokumentarfilme) genutzt werden.

Die vorgestellte Perspektivierung hat zudem praktische Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. Damit Lehrkräfte Differenzkonstruktionen in Schulbüchern reflektieren und im Unterricht auffangen können, sollten in der Lehramtsausbildung zum einen Gelegenheiten geschaffen und genutzt werden, um sich in einer re- und dekonstruktiven Haltung mit bestehenden Schulbuchinhalten auseinanderzusetzen. Zum anderen bedarf es Räume für soziologische und didaktische Fantasie, in denen die Suche nach anderen Objektivierungen, anderen Kontroversifizierungen und anderen Personalisierungen möglich wird. Diese Suchbewegungen könnten von der Absicht getragen sein, „nicht dermaßen auf einschränkende und beschneidende Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen angewiesen“ zu sein (Mecheril u. a. 2010, 20).

Literatur

- Achour, S. (2020): Migration. In: Dies.; M. Busch; P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau, 149-151.
- Amelina, A. (2021): After the reflexive turn in migration studies: Towards the doing migration approach. In: *Population, Space and Place* 27 (1), 1-11.
- Auma, M.M. (2018): Fehlende, versteckte, vorhandene Heterogenität. Diversität in Bildungsmaterialien in Ost- und Westdeutschland. In: M. Zloch; L. Müller & S. Lässig (Hrsg.): *Wissen in Bewegung. Migration und Globale Verflechtungen in der Geschichte Deutschlands seit 1945*. Berlin u. a.: de Gruyter, 169-196.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Unter Mitarbeit von Inga Niehaus u. a. Berlin.
- Beckmann-Schulz, P. (2003): *Mensch und Politik* SI. Dr. A1. Braunschweig: Schroedel, 186-201.
- Bühmann, A. D. (2020): Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Dahinden, J. (2016): A plea for the 'de-migranticization' of research on migration and integration. In: *Ethnic and racial studies* 39 (13), 2207-2225.

- Detjen, J.; Eggemann, S.; Franke, J.; Haarmann, M.-P.; Lange, D.; Launhardt, W.; Meyer, K.-H.; Spieker, S.; Tallen, H. & Wedemeyer, F.-W. (2007): Mensch und Politik. Dr. A1. Braunschweig: Schroedel, 206-215.
- Favell, A. (2022): *The Integration Nation. Immigration and Colonial Power in Liberal Democracies*, Cambridge: Polity Press.
- Floren, F.J. (2002): Politik: ein Arbeitsbuch für den Politikunterricht. 1. Dr. Paderborn: Schöningh, 61-93.
- Floren, F.J. (2008): Politik, Wirtschaft: ein Arbeitsbuch. Dr. 1. Paderborn: Schöningh, 190-207.
- Foroutan, N. (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Geuenich, H. (2015): Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Grammes, T. (2005): Kontroversität. In: W. Sander (Hrsg.): *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 126-145.
- Hadj Abdou, L. (2019): Immigrant integration: the governance of ethno-cultural differences. In: *Comparative Migration Studies* 7 (15), 1-8.
- Hess, D.E. (2009): *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches, Frankfurt/M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Höhne, T.; Kunz, T. & Radtke, F.-O. (2005): Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Zwischenbericht. Frankfurt: Hochschulpublikationssystem.
- Jahr, D. & Nagel, F. (2018): Politikdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. Zum Spannungsverhältnis differenter Perspektiven und zu ihren forschungspraktischen Herausforderungen. In: M. S. Maier; C. Kefler; U. Deppe; A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 191-210.
- Jäger, M. & Jäger, S. (2007): *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kalthoff, H.; Hirschauer, S. & Lindemann, G. (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Keller, R. (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2015): Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015.
- Lange, D. & Rößler, S. (2012): Repräsentationen der Migrationsgesellschaft. Das Grenzdurchgangslager Friedland im historisch-politischen Schulbuch. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Macgilchrist, F. (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (3), 248-263.
- Mattes, W. (2018): Team – Gemeinschaftskunde. Dr. A. Braunschweig: Westermann, 86-113.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2011): Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 61 (43), 49-54.
- Mecheril, P.; Castro Varela, M. d. M.; Dirim, I.; Kalpaka, A. & Melter, C. (2010): *Migrationspädagogik. Bachelor I Master*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Morgan, K. & Henning, E. (2013): Designing a Tool for History Textbook Analysis. In: *Forum Qualitative Social Research* 14 (1), Art. 7. Online unter: <https://doi.org/10.17169/fqs-14.1.1807> (Ab-rufdatum: 01.03.2023).

- Müller-Matthis, S. (2017): Migration und Rechtsextremismus: Reflexions- und Handlungspräferenzen im Schulbuch. In: Ders. & A. Wohnig (Hrsg.): *Wie Schulbücher Rollen formen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 124-143.
- Oberle, M. (2020): Beutelsbacher Konsens. In: S. Achour; M. Busch; P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau, 30-32.
- Rabenstein, K.; Reh, S.; Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), 668-690.
- Schinkel, W. (2017): *Imagined Societies. A Critique of Immigrant Integration in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schrage, D. (1999): Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, „mehr“ ans Licht zu bringen. In: H. Bublitz; A. D. Bührmann; C. Hanke & A. Seier (Hrsg.): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt/M. & New York: Campus, 63-74.
- Schumann, D. (2016): *Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern*. Eckert. Beiträge 2016/3. Online unter: <https://repository.gei.de/handle/11428/128> (Abrufdatum: 01.03.2023).
- Schumann, D. (2023): *Epistemologien der Integration. Zur Konstruktion und Bearbeitung von Differenz in Schulbüchern des Politikunterrichts*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.
- Vogl, J. (2018): *Poetologie des Wissens*. In: R. Simon (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Poetik und Poetizität*. Berlin und Boston: De Gruyter, 460-474.

Autor

Schumann, Daniel
 Ruhr-Universität Bochum,
 Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Diversitätsforschung, Wissens- und
 Bildungssoziologie, Diskursforschung
daniel.schumann@ruhr-uni-bochum.de

Patrick Mielke

Praktiken der Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht – Empirische Befunde

Abstract

Der Beitrag thematisiert die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im gymnasialen Geschichtsunterricht anhand einer ethnographischen Studie in deren Rahmen u. a. die Unterrichtseinheit zum Imperialismus in einer 9. Klasse teilnehmend beobachtet wurde. Im Anschluss an eine Hinführung zum Hintergrund der Forschung wird aufgezeigt, auf welche Arten und Weisen im Geschichtsunterricht v. a. Imaginationen des „Eigenen“ fokussiert werden. Darüber hinaus wird herausgearbeitet, wie vom im Unterricht verwendeten Schulbuch ausgehende diskursive Verschiebungen, die verstärkt die Geschichten der kolonisierten Gesellschaften und damit Imaginationen des „Anderen“ thematisieren, über ein „Echo“ des kolonialen Diskurses sowie diskursive Aushandlungspraktiken und schulische Alltagspraktiken stolpern.

Keywords: kolonialer Diskurs, diskursive Verschiebungen, Differenz(de-)konstruktionen, Ethnographie, Praxistheorie

„History is not the past. It is the present.
We carry our history with us. We are our history.“
(Baldwin 2016)

1 Einleitung

Beginnen möchte ich meinen Beitrag mit dem einleitenden Zitat James Baldwins in dem er mit wenigen Worten sehr treffend die Bedeutung von Geschichte für das Hineinwachsen bzw. die Enkulturation des Individuums in das gesellschaftliche Ganze und die Ausgestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit skizziert. Baldwin weist darauf hin, dass Geschichte nicht einfach etwas Vergangenes verkörpert, sondern elementarer Bestandteil der Gegenwart ist. Sie ist Teil von „uns“ und „wir“ ihr Produkt. Das „Wir“ könnte dabei sowohl auf eine individuelle Ebene als auch auf eine kollektive, gesellschaftliche Ebene bezogen werden. Im ersten Fall wäre das Individuum als fortschreitendes Ergebnis seiner Vergangenheit und

gesellschaftlicher Enkulturations- und Subjektivierungsprozesse zu verstehen. Im zweiten Fall könnte die gesellschaftliche Gegenwart als das Produkt der gesellschaftlichen Vergangenheit, ihrer Geschichten, Imaginationen, Ideen, Konzepte, institutionellen Einrichtungen, Denkschemata und Praktiken beschrieben werden die, so möchte man dem Zitat von Baldwin hinzufügen, auf die Zukunft und die Aufrechterhaltung hegemonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse gerichtet sind. Bezogen auf die Ideologien des Rassismus und Sexismus, mit denen sich Baldwin in seinem Werk intensiv auseinandergesetzt hat, bedeutet dies beispielsweise, dass sie Strukturmerkmale der gesellschaftlichen Gegenwart wie auch des individuellen Bewusstseins darstellen.

Baldwin umreißt in dem Zitat sehr prägnant das Spannungsfeld zwischen Enkulturations- und Subjektivierungsprozessen und der Konstruktion kollektiver gesellschaftlicher Wirklichkeit in dem sich die gesellschaftliche ebenso wie auch die schulische Auseinandersetzung in Bezug auf die Vermittlung historischen Wissens bewegt. Dem Geschichtsunterricht kommt dabei insofern eine besondere Bedeutung zu, als er wesentlich mit der Vermittlung des Wissens beauftragt ist, welches vom Feld der Regierung zu einem spezifischen Zeitpunkt als kollektiv erinnerungswürdig definiert und in fachspezifische Curricula und Schulbücher übersetzt wird. Hierdurch rücken auch „die Regime des Sagbar- und Sichtbarmachens, die stets auch Regime des Verschweigens, des Verschwindenlassens, Undenkbarmachens und der Invisibilisierung sind“ ins Blickfeld (Bröckling & Krassmann 2010, 40).

Den mit der Vermittlung historischen Wissens verbundenen Aushandlungs-, Aneignungs- und Auslassungsprozessen spüre ich in diesem Beitrag beispielhaft anhand der Ergebnisse einer ethnographischen Forschung zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Imperialismus im gymnasialen Geschichtsunterricht nach (vgl. Mielke 2020). Im Zentrum stehen dabei zwei Fragen: (i) Wie, auf welche Arten und Weisen und mittels welcher Praktiken, werden im Geschichtsunterricht mit Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus drei zentrale Imaginationen „europäisch-westlicher“ Gesellschaften und damit einhergehende Vorstellungen von Zugehörigkeit und Differenz hervorgebracht und erlernt? (ii) Welches, bzw. politisch gewendet, wessen Wissen wird dabei ausgehandelt und angeeignet?

Um sich den Fragestellungen anzunähern, lege ich im Folgenden zunächst den Rahmen einer ethnographischen Forschung dar, die ich im Geschichtsunterricht einer neunten, später 10. Klasse eines niedersächsischen Gymnasiums durchgeführt habe (vgl. Mielke 2020). Dabei gehe ich auf den Hintergrund der Forschung, den theoretischen Rahmen sowie das methodische und analytische Vorgehen ein. Anschließend stehen einige der zentralen Erkenntnisse der Studie im Fokus, wobei ich mit Eurozentrismus und Nationalismus zunächst auf Imaginationen des „Eigenen“ und anschließend mit der (Re-)produktion des kolonialen

Diskurses bzw. kolonialer Sprech- und Repräsentationsweisen auf Imaginationen des „Anderen“ eingehe.

2 Rahmen der Forschung: Hintergrund, theoretische Verortung, methodisches und analytisches Vorgehen

Grundlage für die Studie war eine zweijährige ethnographische Forschung in einer 9., später 10. Klasse eines Gymnasiums im eher ländlich geprägten Raum Niedersachsens. Die ersten sechs Wochen habe ich die Schüler*innen der Klasse während ihres gesamten Schulalltags begleitet. Diese Phase diente vornehmlich einem Vertrautmachen mit dem Feld und seinen Akteur*innen sowie insbesondere dem Aufbau einer für die kommenden zwei Jahre tragfähigen Beziehung zu den Schüler*innen, mit dem Ziel Zugang zu ihren Perspektiven und Weltansichten zu bekommen. Anschließend habe ich zwei Jahre lang ihren Geschichtsunterricht teilnehmend beobachtet und per Audioaufnahme aufgezeichnet. Darüber hinaus habe ich auch Zeit mit den Schüler*innen in den Pausen und im Rahmen von Klassenaktivitäten verbracht sowie zahlreiche Interviews mit ihnen und der Geschichtslehrkraft geführt.

Um einen Zugriff auf die im Verlauf der Forschung generierten erhobenen Daten zu bekommen, habe ich mich zunächst einmal von Irritationsmomenten oder „rich points“ leiten lassen, wie Michael Agar (1994) sie nennt: Momente, in denen Unerwartetes oder Irritierendes geschieht und Brüche, Widersprüche oder auch ungeschminkte Reproduktionen sichtbar werden. Ihre Identifizierung hat letztlich dazu geführt den Fokus der Studie auf die Unterrichtseinheit zum Imperialismus und die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz zu legen. Ausgangspunkt hierfür war eine eigene Hellhörigkeit und Irritation in den ersten Wochen und Monaten der Forschung in Bezug darauf, wie wiederholt, in verschiedenen Fächern und in den Interviews, Differenzkonstruktionen hervorgebracht wurden. Dabei handelte es sich beispielsweise um eine Diskussion über „Ehrenmorde“ im Islam im Religionsunterricht, eine Beschäftigung mit den „Aborigines“ in Englisch oder auch eine Auseinandersetzung mit Stadtentwicklungsprozessen in verschiedenen Weltregionen und zu verschiedenen Zeitpunkten im Erdkundeunterricht, während der afrikanischen Gesellschaften von der Lehrkraft explizit eine eigenständige, vom europäischen Kolonialismus losgelöste Stadtentwicklung abgesprochen wurde. Hinzu kamen fragwürdige sprachliche Äußerungen der Schüler*innen in Bezug auf die Artikulation kultureller Unterschiede, die teils als Provokation, Herausforderung oder Test für mich als Ethnologen verstanden werden können, aber keinesfalls allein dadurch erklärbar sind (vgl. Mielke 2020).

Nachdem ich mich dann dafür entschieden hatte, die Unterrichtseinheit zum Imperialismus zum Ausgangspunkt der Studie zu machen, habe ich diese zunächst einer Moment-für-Moment-Analyse unterzogen (vgl. Meyer 2014). Ziel war es die unterrichtlichen Aushandlungsprozesse über den Verlauf der Unterrichtseinheit hinweg greifbar zu machen. Parallel dazu habe ich die im Unterricht verwendeten Materialien, die zum Zeitpunkt der Forschung in Niedersachsen zugelassenen aktuellen Geschichtsschulbücher (vgl. Auflistung im Literaturverzeichnis) sowie das zugrundeliegende Kerncurriculum (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008) daraufhin befragt, wie sie das Thema behandeln. Die dadurch generierten Erkenntnisse wurden wiederum rückbezogen sowohl auf das Unterrichtsgeschehen als auch auf die Interviewaussagen der Akteur*innen, mit dem Ziel eine möglichst dichte Interpretation der Daten zu gewährleisten.

Zugleich wurden die Daten einer permanenten Selbstreflexion hinsichtlich der Verstrickungen zwischen mir als Forschendem und meinem Forschungsgegenstand bzw. dessen kooperativer und situativer Hervorbringung im Zusammenspiel mit den Akteur*innen im Feld unterzogen. Diese Verstrickungen begannen bereits im Vorfeld der Forschung. So hat die Geschichtslehrerin vermutlich nur deshalb eine 9. Klasse im Fachunterricht bekommen, weil sie sich gegenüber der Schulleitung dafür eingesetzt hatte, dass die Forschung in ihrem Unterricht stattfinden kann. In der ersten Zeit der Forschung fanden diese Verstrickungen zudem u. a. Ausdruck in einer Reihe von Positionierungsdynamiken als Folge meiner Anwesenheit im Unterricht, die neue Bewegung in das eingespielte Miteinander zwischen Schüler*innen und den jeweiligen Lehrkräften brachte.

Um nicht bei einer Kritik an Schule und Geschichtsunterricht stehen zu bleiben, die sich auf die Feststellung beschränkt, dass diese in ihrer jetzigen Form zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleich- und Differenzverhältnisse entlang eurozentrischer, nationaler und ethnischer sowie rassistischer Zuschreibungen beitragen, spüre ich in der Untersuchung den nicht-reflektierten, selbstverständlich erscheinenden Denk- und Handlungsweisen der akzeptierten Praxis nach (vgl. Foucault 2010). Zu diesem Zweck wurden die ethnographische Analyse des beforschten Feldes sowie die im Rahmen der Forschung erhobenen Daten mit einem poststrukturalistisch, postkolonial und rassismuskritisch motivierten diskursanalytischen Blick auf diesen Korpus verbunden. Im Fokus standen nicht die Akteur*innen, sondern die unterrichtlichen Vermittlungs-, Aushandlungs- und Aneignungspraktiken. Die kulturwissenschaftlichen Grundfragen nach der Konstruktion von Gemeinschaft, ihrer historischen Bedingtheit sowie den Wechselwirkungen zwischen individuellen Handlungen und System, wurden verknüpft mit der diskursanalytischen Frage nach den kommunikativen Praktiken, durch die Subjektpositionen, gesellschaftliche Ordnungen und Sinn überhaupt erst erzeugt werden (vgl. Angermüller 2014).

Um das beobachtete Geschehen besser verstehen und einordnen zu können, wurden aus der Vielzahl theoretischer Anschlussmöglichkeiten vier praxistheoretische Ansätze herangezogen (vgl. ausführlicher Mielke 2020). Diese stellen eher eine Art Linse dar, mit der ich auf die Daten blicke, als ein analytisches Programm. Zugleich legen sie mein Verständnis der zentralen analytischen Begriffe dar, mit denen ich in der Studie arbeite. Sie dienen mir dazu, einige der Dimensionen, die in unterrichtlichen Aushandlungsprozessen zum Tragen kommen, greifbar zu machen. Dabei handelt es sich:

- um Pierre Bourdieu (vgl. 2012; Bourdieu & Wacquant 2013) Kulturosoziologie mit den Grundbegriffen Feld, Kapitalien und Habitus, die mir dazu dienen, die Bedingungen des Feldes und das habituspezifische Agieren der Akteur*innen mitzudenken;
- um Judith Butlers (vgl. 2001; 2006) Verständnis von Subjektivierung als Ergebnis performativer diskursiver Praktiken, das hilfreich ist, um die Dynamiken der kommunikativen Dimension in der Unterrichtssituation aufzuzeigen und das politische Potenzial bzw. die diskursive Handlungsmacht der Akteur*innen im Auge zu behalten;
- um Michel Foucaults (vgl. 1977; 2010) Konzept der Gouvernementalität, das die Notwendigkeit verdeutlicht politische Programme (z. B. Schulgesetze und Curricula) und (Selbst-)Technologien des Regierens und ihr Einwirken auf das schulische und unterrichtliche Geschehen in die Analyse einzubeziehen;
- um Charles Taylors (vgl. 2004; 2009) Idee eines gesellschaftlichen Hintergrundwissens, das sich – vermittelt über Geschichten, Legenden, Mythen etc. – in die Körper der Akteur*innen und ihre Praktiken einschreibt und in einem Wechselverhältnis zu den Theorien und Ideen der moralischen Ordnung einer Gesellschaft steht (Taylor selbst spricht von „modern social imaginaries“).

Beleuchtet Bourdieu die Inkorporation von Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata im Verlauf der familiären Sozialisation und ihre Einbettung in Lebensstile und Felder, verschiebt Taylor die Perspektive in Richtung der philosophisch-ideengeschichtlichen Grundlagen der Gesellschaft und der damit einhergehenden moralischen Ordnung. Beiden Überlegungen entgeht jedoch, dass die gesellschaftlichen Wirklichkeiten und Subjektivitäten durch kommunikative diskursive Praktiken nicht einfach abgebildet, sondern überhaupt erst konstituiert werden.

Dieser Zusammenhang zwischen Diskurs, diskursiven Praktiken und Subjektorientierung lässt sich mit den praxistheoretischen Konzeptionen Foucaults und Butlers greifbar machen. Grundlegend für eine solche Einbettung ist ein Verständnis des Diskurses als performativ. Dieser reflektiert nicht die gesellschaft-

lichen Wirklichkeiten, Subjektivitäten und Identifizierungen, sondern konstituiert sie mittels diskursiver Praktiken (vgl. Angermüller 2014). Wesentlich für den Diskurs ist die Herstellung von Differenz. Diese kann mit Stuart Hall (2004, 119) als „die Basis der symbolischen Ordnung, die wir Kultur nennen“ mit ihren Bedeutungen, Grenzziehungen, Identifizierungen und Sprechweisen verstanden werden. Eine wesentliche Rolle kommt hierbei dem „Anderen“ als Gegenüber des „Eigenen“ zu.

Differenz und ihre Aushandlung sind maßgeblich bestimmt durch sogenannte Macht-Wissen-Komplexe, als Ausdruck des Wechselverhältnisses zwischen Diskurs und gesellschaftlichen Machtstrukturen. Macht ist dabei nicht als etwas zu verstehen, dass jemand innehat, sondern „als ein vielschichtiges, multidimensionales Kräfteverhältnis mit einer Pluralität von Manövern, Techniken, Verfahrensweisen und Taktiken“ (Kneer 2012, 268), das sämtliche soziale Beziehungen formt. Im Gegensatz zu den anderen Theoretiker*innen lässt Taylor die Frage nach Macht und Herrschaft im Prozess der Erzeugung und Reproduktion der imaginären Ordnung weitestgehend außen vor. Ihm geht es nicht um die Techniken des Regierens, die Macht des Diskurses oder die Bedeutung symbolischer Macht und wie diese auf die Subjekte einwirken, sondern darum, wie die moralische Ordnung als Hintergrundwissen deren Praktiken konfiguriert, z. B. indem sie bestimmte akzeptierte Sprechweisen in spezifischen Situationen präferiert und als akzeptabel konzipiert.

Taylors Ansatz stellt zugleich eine Vermittlungsinstanz zwischen der Routinisiertheit von Praktiken sowie der Überdeterminiertheit gesellschaftlicher Verhältnisse bei Bourdieu und Butlers Unstetigkeit von Praktiken und der permanenten Umkämpftheit gesellschaftlicher Hegemonie dar. Er konstatiert zwar ebenfalls eine gewisse Routine hinsichtlich der Praktiken, gleichzeitig weist er darauf hin, wie diese auf die gesellschaftliche Ordnung und ihre Selbstbilder zurückwirken, und denkt Möglichkeiten der Subversion und Manipulation und damit der Veränderung mit.

Zusammengedacht umfassen die für die Untersuchung ausgewählten theoretisch-konzeptionellen Ansätze vier verschiedene Dimensionen der komplexen Forschungssituation, die es für die Analyse greifbar zu machen galt. Sie stellen jedoch kein Gesamtbild dar, sondern nur einen Ausschnitt, da andere Dimensionen (z. B. Gender, Körper, Emotionen, Didaktik und Technik) weitestgehend unberücksichtigt geblieben sind.

Mit Bourdieu lässt sich die Dimension der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Subjektwerdung der Akteur*innen sowie ihr habitusspezifisches Agieren im Feld berücksichtigen. Das Habituskonzept ermöglicht eine Vorstellung von Schule als Feld bzw. Spiel, indem die Spieler*innen mit ihren unterschiedlichen familiären Voraussetzungen und Kapitalienausstattungen unter Einhaltung spezifischer Regeln um ein spezifisches Spielziel (z. B. Noten und Abschlüsse)

spielen. Butler und Foucault verweisen auf die kommunikative Dimension, die zugleich eine politische ist und mit ihrer schöpferischen Kraft Sinn und gesellschaftliche Wirklichkeit erst erzeugt. Mit Butler wird dabei die Handlungsmacht der Akteur*innen sichtbar und ihre aktive, dynamische Rolle im Aushandlungsprozess, wodurch die Aufmerksamkeit auf Brüche, Verschiebungen, Umdeutungen, kurz Irritationsmomente, gelenkt wird. Foucaults Überlegungen zur Gouvernementalität unterstreichen die Notwendigkeit, das Einwirken auf die Subjekte und Institutionen durch Regierungstechnologien und die damit einhergehenden Auswirkungen auf Schule und Geschichtsunterricht in die Analyse einzubeziehen (z. B. das Kerncurriculum). Taylors Idee einer imaginären moralischen Ordnung rückt schließlich das gesellschaftliche Hintergrundwissen der Akteur*innen, als eine Art Alltagswissen, in den Fokus (hier Eurozentrismus, Nationalismus, Rassismus), das in der konkreten Unterrichtssituation auf offizielles Wissen trifft. Mit diesem steht es in einem Wechselverhältnis, durch das die Aushandlungen und ihre Ergebnisse ganz wesentlich mitbestimmt werden. Zusammengenommen ergibt sich eine theoretisch-analytische Linse die geeignet erscheint, um die Aushandlungen von Zugehörigkeiten und Differenzen im Geschichtsunterricht greifbar machen zu können.

Auf Grundlage der theoretischen Anschlüsse wurde die Analyse in der Studie entlang von vier Schritten entfaltet: (i) durch ein Vertrautmachen mit dem Feld, (ii) durch den Einbezug der politischen Vorgaben (konkret dem niedersächsischen Schulgesetz und insbesondere dem zum Zeitpunkt der Forschung gültigen Kerncurriculum) sowie (iii) ihrer Übersetzung in Schulbuchinhalte und schließlich (iv) durch zwei ausführliche Analysen des konkreten Unterrichtsgeschehens. Dabei handelt es sich erstens um eine Analyse derjenigen Unterrichtssequenzen, in denen die Einbettung des Imperialismus in einen europäischen Geschichtsverlauf erfolgte und damit vornehmlich Imaginationen des „Eigenen“ im Zentrum standen. In diesen Arbeitsphasen wurden u. a. verschiedene Phasen des europäischen Kolonialismus und die Verteilung des Kolonialbesitzes herausgearbeitet und mit Karten visualisiert sowie Motive, Ziele, Rechtfertigungen und koloniale Herrschaftspraktiken und Veränderungen in der deutschen Außenpolitik diskutiert. Mit diesen Phasen, die sich als dominante Rahmenerzählung der Epoche des Imperialismus beschreiben lassen, hätte die Unterrichtseinheit enden können, da alle vom Kerncurriculum explizit eingeforderten Aspekte behandelt wurden, wie ich gleich noch aufzeigen werde. Der Unterricht ging jedoch darüber hinaus, indem von der Lehrkraft einige Erweiterungen vorgenommen wurden. Dabei handelte es sich um eine im Schulbuch vorgesehene Gruppenarbeit zu Reklamebildern aus der Zeit des frühen 20. Jahrhunderts, einen Lehrendenvortrag zu den Hagenbeck'schen Völkerschauen, eine Gruppenarbeit zu verschiedenen Versionen des ikonographischen Fotos „vom Sandfeld zurueckgekehrte[r], erschöpfte[r] Hereros (sic!)“ (Müller 2018, o. S.) sowie eine damit verbundene Beschäftigung mit der

deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia u. a. anhand eines einseitigen Autorentextes im Schulbuch. Mit diesen Arbeitsphasen rückten im Unterricht auch Imaginationen des „Anderen“ in den Blick und damit auch der koloniale Diskurs und koloniale Sprech- und Repräsentationsweisen.

3 Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht – Empirische Befunde

Im Folgenden lege ich einige der empirischen Befunde dar, die im Rahmen der Studie generiert wurden. Dabei stehen zunächst die Aushandlung von Imaginationen des „Eigenen“ und ihre bildungspolitische Grundlegung in Form curricularer Vorgaben im Fokus, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Konzeption der Rolle des deutschen Kaiserreichs als Kolonialmacht und die Aneignung dieser Konzeption durch die Schüler*innen gerichtet wird. Anschließend rücken vom im Unterricht verwendeten Schulbuch ausgehende diskursive Verschiebungen in Bezug auf Imaginationen des „Anderen“ und ihr stolpern über ein „Echo“ bzw. über Reproduktionen des kolonialen Diskurses und die Rolle verschiedener diskursiver Praktiken sowie schulischer Alltagspraktiken im Aushandlungsprozess in den Blick.

3.1 Imaginationen des „Eigenen“: Eurozentrismus und Nationalismus

Das Kerncurriculum und seine Übersetzung in Schulbuchinhalte definieren den Raum, in dem sich die unterrichtlichen Aushandlungsprozesse bewegen. Dieser Raum ist nicht nur gekennzeichnet durch Kompetenzen, Methoden, Operatoren usw., sondern auch durch die Definition des Bildungsauftrages sowie die Vorgabe der zu behandelnden Inhalte und Themen. Kerncurricula können folglich, ebenso wie Schulbücher, als ein diskursives Genre betrachtet werden, über das sich sowohl hegemoniale Diskurse einer Gesellschaft als auch die gegensätzlichen Geschichten, Brüche, Ambivalenzen und Widersprüche rekonstruieren lassen (vgl. u. a. Apple 2004; Klerides 2010).

Im Fall des zum Zeitpunkt der Forschung gültigen Kerncurriculums für das Fach Geschichte in der gymnasialen Sekundarstufe I Niedersachsens (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008) lässt sich festhalten, dass es durch eine zugrundeliegende eurozentrische und nationale Perspektive sowie durch eine genetisch-chronologische Vorgehensweise geprägt ist, in der sich das eurozentrische Fortschrittsnarrativ mit seiner Grundannahme einer linearen quasi evolutionären historischen Entwicklung widerspiegelt. Ausdruck findet dies bereits in den Formulierungen zum Bildungsauftrag. Im Hinblick auf die ideengeschichtlichen und ethisch-moralischen Grundlagen des Geschichtsunterrichts formuliert das Kerncurriculum u. a.:

„Der Geschichtsunterricht [...] leistet einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen [...] Er trägt dazu bei, das Bewusstsein für den Zusammenhang von deutscher und europäischer Identität zu entwickeln, die sich auf gemeinsame Grundlagen wie christliches Wertebewusstsein, Humanismus, Wissenschaftlichkeit und Rechtsstaatlichkeit stützt“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 7f.).

Auffällig an der Formulierung ist die Betonung des Christentums, die der gesellschaftlichen Diversität in Bezug auf religiöse und/oder ethisch-moralische Sinnstiftungen nicht gerecht wird. Darüber hinaus werden die (west-)europäischen Nationen aufgrund ihrer gemeinsamen ideengeschichtlichen Tradition als eine Art Kulturkreis oder Zivilisation konzipiert und damit in eine Differenz zum „Rest“ der Welt gestellt.

Unterstrichen wird dies zusätzlich durch die vom Kerncurriculum vorgegebene genetisch-chronologische Vorgehensweise des Geschichtsunterrichts. Über sie wird, ausgehend von Griechenland als Wiege der Demokratie, über ideengeschichtliche und wirtschaftliche Entwicklungen innerhalb Europas, ein linearer Geschichtsverlauf hin zur europäischen Gegenwart und gleichzeitig eine Geschichte des Kapitalismus erzählt, die aus sich selbst heraus erklärbar erscheint. Durch diese Vorgehensweise wird eine Kohärenz zwischen zeitdifferenten Ereignissen konstruiert, die die Vorstellung von einer Art Zwangsläufigkeit historischer Entwicklung vermittelt, während alternative Entwicklungswege ausgeblendet oder marginalisiert werden. Im Fall des Imperialismus begünstigt sie beispielsweise die Vorstellung von Kolonisierung als quasi logischen und zwangsläufigen Prozess, der hergeleitet werden kann aus der in den vorausgegangenen Unterrichtseinheiten erfolgten Konzeption einer technischen, wirtschaftlichen und ideengeschichtlichen Fortschrittlichkeit Europas.

Zudem entsteht durch die Anordnung des Themas in einem gemeinsamen Block mit dem Kaiserreich und dem Erster Weltkrieg der Eindruck, dass es sich bei der Epoche des Imperialismus um eine Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs handelt, der wiederum durch den Begriff „Urkatastrophe“ in eine Verbindung zum Zweiten Weltkrieg gestellt wird, bzw. um einen Aspekt der Außenpolitik des Kaiserreichs. Letzteres wird zusätzlich durch die Nennung der Begriffe „Bündnissystem“ sowie „europäisches Gleichgewicht“ im Zusammenhang mit dem Kaiserreich unterstrichen. Für die Epoche des Imperialismus selbst werden als zentrale verbindliche Begriffe „Sozialdarwinismus“, „Imperialismus“ und „Britisches Weltreich (Empire)“ genannt. Daten und Namen werden keine angegeben (Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 18).

Bereits an dieser Konzeption der Unterrichtseinheit wird die Unsichtbarkeit der Geschichten des „Rests“ deutlich, indem die Kolonisierung der Welt, trotz ihres globalen Charakters, als eine Geschichte erzählt wird, die auf das „Eigene“ be-

schränkt bleibt. In den untersuchten Schulbüchern zeigt sich diese Konzeption daran, dass die Epoche des Imperialismus in einem gemeinsamen Kapitel mit dem Kaiserreich und/oder dem Ersten Weltkrieg abgehandelt wird. Einzige Ausnahme ist das im Unterricht verwendete Schulbuch *Zeit für Geschichte* (vgl. Eckhardt u. a. 2011), in dem die drei Themen jeweils eigenständige Kapitel bilden. Am Vorgehen im Unterricht ändert dies jedoch nichts. Es bleibt dabei, dass der Imperialismus als Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs erzählt und die Rolle Deutschlands als Kolonialmacht anhand der außenpolitischen Ausrichtung des Kaiserreiches und ihrer Veränderungen unter Wilhelm II. thematisiert werden.

Die Auseinandersetzung mit der Rolle Deutschlands als Kolonialmacht geht mit einer konsequenten Relativierung einher, die sich mit der Formel „Wir nicht, die Anderen auch“ (vgl. Eckert & Wirz 2002) umschreiben lässt und durch ein Ins-Verhältnis-Setzen zu anderen imperialistischen Mächten, insbesondere dem des British Empire, gekennzeichnet ist. Im Kerncurriculum geschieht dies implizit durch die explizite Nennung des British Empire als verbindlichen Begriff, während eine Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus nicht ausdrücklich eingefordert wird. In den Schulbüchern und im Unterricht wird die Vormachtstellung des British Empire wiederholt explizit betont und die Rolle Deutschlands im Vergleich dazu als unbedeutend beschrieben. Begründet wird dies mit Blick auf die bismarcksche Bündnispolitik damit, dass Deutschland zunächst nicht an Kolonien interessiert gewesen und deshalb erst spät und nur im begrenzten Rahmen Kolonialmacht geworden sei.

Angesichts dessen, dass das Kaiserreich in der Zeit von 1890 bis 1918 den viertgrößten Kolonialbesitz aller imperialistischen Mächte hatte, erscheint diese Bewertung äußerst fragwürdig. Sie verdeutlicht jedoch zugleich noch einmal, dass der Imperialismus vorwiegend aus einer machtpolitischen Rationalität heraus thematisiert wird und auf das innereuropäische Ringen um Vormachtstellung im Vorfeld des Ersten Weltkriegs beschränkt bleibt. Bei der Unterrichtseinheit geht es eben nicht darum, sich mit den Geschichten der kolonialisierten Gesellschaften und den wirtschaftlichen, politischen und sozio-kulturellen Auswirkungen und Verwerfungen des Kolonialismus und ihren postkolonialen Nachwirkungen zu beschäftigen oder gar darum, die grundsätzliche Legitimität des kolonialen Unterfangens zu hinterfragen.

Eine ähnliche Konzeption der Rolle Deutschlands lässt sich auch in einem Interview mit vier Schülern (Max, Oliver, Pascal und Samuel) identifizieren.

Interviewer: Was ist euch da so beim Thema [Imperialismus] hängengeblieben bisher?

Pascal: Dass Deutschland scheiße war.

Interviewer: Inwiefern?

Oliver: England war GROß(-)macht.

Pascal: Ja, also Deutschland hat ja nichts, also erst relativ spät, also sehr spät angefangen [...] und deswegen war ja schon alles Gute weg.¹ (Interview vom 28.01.2014)

In dem Interviewausschnitt bezeichnen die Schüler die Kolonialpolitik explizit als negativ, weil Deutschland zu spät Kolonialmacht geworden und deshalb „alles Gute“ schon weggewesen sei. Zugleich stellen sie sie in ein Verhältnis zum British Empire, das Großmacht gewesen sei. Damit legen sie exakt die auf allen Ebenen der Auseinandersetzung mitschwingende Konzeption der Rolle Deutschlands im imperialistischen Ringen offen. Neben dieser Reproduktion verdeutlichen ihre Aussagen aber auch beispielhaft ihre diskursive Handlungsmacht. Diese äußert sich jedoch nicht in einer Zurückweisung dominanter Darstellungsweisen oder der Einnahme einer alternativen Perspektive. Vielmehr beschränkt sie sich darauf, in der Auseinandersetzung mitschwingende subtile Vorannahmen und implizite Deutungsmuster aufzugreifen und in ungefilterter und überspitzter Art und Weise wesentlich expliziter zu machen als dies vermutlich von den Lehrplangestalter*innen, Schulbuchautor*innen und der Lehrkraft beabsichtigt war. Sichtbar wird dies daran, dass ihnen ihre Beurteilung der deutschen Kolonialpolitik nicht dazu dient, diese zu relativieren, sondern vielmehr dazu, sie als mangelhaft zu kritisieren. Im weiteren Verlauf des Interviews stellen sie ihre Aussagen dann in einen kausalen Zusammenhang zur Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg und schließlich dem Machtaufstieg des Nationalsozialismus bzw. Hitlers. Dabei bemühen sie eine recht eigenwillige und irritierende Umdeutung der Rolle Bismarcks, vom Garanten für den innereuropäischen Frieden zum Verantwortlichen für den, ihrer Meinung nach, mangelhaften deutschen Kolonialbesitz (vgl. Mielke 2020).

3.2 Imaginationen des „Anderen“: Kolonialer Diskurs und Rassismus

Das im Unterricht verwendete Geschichtsbuch *Zeit für Geschichte* zeichnet sich durch einen für Schulbücher innovativen Charakter aus, indem es einige diskursive Verschiebungen vornimmt, die die dominanten Darstellungsweisen herausfordern und stärker die Perspektiven und Geschichten der kolonisierten Gesellschaften fokussieren. Diese Verschiebungen finden, neben der bereits erwähnten Behandlung des Themas in einem eigenständigen Schulbuchkapitel, Ausdruck im Einbezug der vorkolonialen Geschichte afrikanischer Gesellschaften anhand einer Karte; in einem Fokus auf Fallbeispiele kolonialer Herrschaft in Asien (*Indien und China*) und Afrika (*Algerien, Kapkolonie, Kongo, Deutsch-Südwestafrika*); in einer Berücksichtigung außereuropäischer Stimmen die, anders als häufig in Schulbüchern üblich, nicht namenlosen Akteur*innen zugeschrieben werden; in einem

1 Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014. Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Bemühen auf koloniale Sprache und Begrifflichkeiten zu verzichten und lokale Akteur*innen häufiger grammatikalisch als aktiv zu konzipieren sowie in einer Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Rassevorstellungen anhand von Reklamebildern aus dem frühen 20. Jahrhundert. Diese Verschiebungen stolpern jedoch sowohl im Schulbuch selbst als auch in der unterrichtlichen Praxis u. a. über ein „Echo“ des kolonialen Diskurses, diskursive Praktiken wie bspw. der Relativierung der Auswirkungen des kolonialen Unterfangens oder die Reduzierung von Inhalten sowie unterrichtliche Alltagspraktiken bzw. zeitliche Anordnungen.

Mit dem von Maurice Halbwachs (1980, 45) entliehenen Begriff des „Echos“ beschreibe ich, wie durch kleine, vermutlich nicht-intendierte und unreflektierte sprachliche Umschreibungen und Äußerungen tief im gesellschaftlichen Hintergrundwissen verankerte kolonialrassistische Bilder aufgerufen werden und sich fast unmerklich in unser Denken, Wahrnehmen und Handeln sowie unsere Sprache einschleichen. Vernehmbar wird das Echo beispielsweise, wenn die Lehrkraft spontan in einem Unterrichtsgespräch zu den im Imperialismuskapitel enthaltenen Reklamebildern in Bezug auf die Kleidung der abgebildeten Menschen, die Nacktheit der lokalen Bevölkerung hervorhebt, obwohl dies nur bei einem Bild klar der Fall ist. Zudem greift sie in diesem Moment unvermittelt auf ein kolonialrassistisches Differenzvokabular zurück, mit dessen Hilfe sie eine Kultur-Natur-Dichotomie zwischen den europäischen Kolonialisten und den lokalen Bevölkerungen herstellt (vgl. Mielke 2020).

Das Echo offenbart sich auch an zahlreichen Stellen im Schulbuch selbst. Beispielhaft lässt sich dies an der Charakterisierung der Nama aufzeigen, die im Schulbuchtext zur deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia als kriegerisches Volk beschrieben werden, das von anderen Völkern Tributzahlungen verlangt und mit zumeist geraubtem Vieh gehandelt habe (vgl. Eckhardt u. a. 2011). Diese Charakterisierung knüpft klar an das Bild vom „barbarischen“ und „unzivilisierten“ „Anderen“ an, während absurderweise die „Europäer*innen“ und ihre kolonialen Politiken niemals explizit und kollektiv als kriegerisch oder verbrecherisch bezeichnet werden (vgl. Mielke 2020; Mielke 2021).

Solche mal impliziten, mal expliziten Relativierungen bzw. die Tendenz, die Dinge nicht beim Namen zu nennen, wie sie bereits im Hinblick auf die koloniale Rolle des Kaiserreichs deutlich wurden, finden sich immer wieder im Zusammenhang mit der Bewertung der kolonialen Politiken und des Verhaltens der europäischen Kolonialmächte. So wird beispielweise die Vergewaltigung einheimischer Frauen durch deutsche Siedler im entsprechenden Schulbuchtext durch die Aussage abgeschwächt, dass sich deutsche Siedler an einheimischen Frauen vergreifen hätten. Die politischen Repräsentanten der Herero werden zudem als bereitwillige, korrupte Landverkäufer charakterisiert, während die verbrecherischen kolonialen Methoden des Landerwerbs nicht thematisiert werden (vgl. Eckhardt u. a. 2011). Zudem wird der Widerstand der Herero und Nama gegen

die deutsche Fremdherrschaft im Schulbuchtext, wie auch im Unterricht, als das Ergebnis einer besonders schlechten Kolonialpolitik beschrieben, während die alltägliche Infragestellung und Ablehnung kolonialer Fremdherrschaft ebenso verschwiegen wird wie der Umstand, dass ihre Durchsetzung und Aufrechterhaltung immer mit einer gewaltvollen Unterdrückung verbunden ist und in allererster Linie ein umfassendes Verbrechen darstellt (vgl. Eckhardt u. a. 2011). In gewisser Weise scheinen solche Relativierungen einem Muster zu folgen, das dazu dient, nicht die Vorstellung von der Fortschrittlichkeit, Zivilisiertheit und Humanität „europäisch-westlicher“ Gesellschaften in seiner Gesamtheit zu erschüttern und neben dem Nationalsozialismus einen zweiten „Zivilisationsbruch“ zu markieren. An der Art und Weise wie der Widerstand der lokalen Bevölkerungen thematisiert wird, lässt sich zudem auch die Bedeutung von inhaltlichen Reduzierungen und Auslassungen aufzeigen. So streicht die Lehrkraft sowohl die Schulbuchkarte zur vorkolonialen Geschichte afrikanischer Gesellschaften als auch eine angekündigte Karte zum Widerstand in verschiedenen Kolonien, spontan aus zeitlichen Gründen. Dies führt dazu, dass die Schüler*innen nichts über die vorkoloniale afrikanische Geschichte erfahren, womit der eurozentrische Blick auf Afrika als geschichtslosem Kontinent erhalten bleibt. Zudem wird verschleiert, dass es sich beim Widerstand gegen die koloniale Fremdherrschaft eben keinesfalls um wenige singuläre Ereignisse gehandelt hat und dieser neben Kriegen und Aufständen auch Ausdruck in alltäglichen Widerstandspraktiken fand (vgl. Harding 2013).

Diese Reduzierungen, die spontan im laufenden Unterricht erfolgten, geschehen ansonsten bereits im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung. Sie folgen v. a. zeitlichen Erwägungen, offenbaren aber auch persönliche Präferenzen und gleichen denen, die auch von Lehrplangestalter*innen und Schulbuchautor*innen vorgenommen werden, wobei in deren Fall insbesondere der zur Verfügung stehende Platz ein entscheidendes Kriterium ist.

Festhalten lässt sich, dass die getroffenen Auswahlentscheidungen dazu tendieren dominante Darstellungsweisen zu stützen und damit die Reproduktion von Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus bzw. des kolonialen Diskurses zu begünstigen. Dies ließe sich auch durch einen Vergleich des Manuskriptes des Schulbuchtextes mit dessen gedruckter Schulbuchversion verdeutlichen, dies würde hier jedoch zu weit führen (vgl. Macgilchrist Müller 2012).

Stattdessen möchte ich zum Abschluss meines Beitrags noch kurz, am Beispiel des Schulbuchtextes zur deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia (vgl. Eckhardt u. a. 2011), darauf eingehen, wie auch der Zeitpunkt wann ein Inhalt behandelt wird, die unterrichtlichen Aushandlungsprozesse maßgeblich beeinflussen kann. Zwischen der Selbsterschließung des Textes durch die Schüler*innen, im Rahmen einer Gruppenarbeit zu verschiedenen Versionen des ikonographischen Fotos „vom Sandfeld zurueckgekehrte[r], erschöpfte[r] Hereros (sic!)“ (Müller 2018, o. S.) und dessen Besprechung im Unterricht vergehen aufgrund

eines zweimaligen Unterrichtsausfalls drei Wochen. In dieser Zeit wird zudem der Unterricht vom zweiten Block am Mittwoch in den ersten Block am Montag verlegt. Zugleich handelt es sich bei der Stunde, in der der Text besprochen wird, um die erste Stunde nach den kurzen Halbjahresferien, was sich in Verbindung mit der Uhrzeit auf die Anstrengungsbereitschaft der Schüler*innen auswirkt. Auch eine zwischenzeitliche Aufforderung der Lehrkraft, dass das neue Schulhalbjahr doch ein guter Zeitpunkt wäre, um sich mündlich mehr anzustrengen hilft nicht. Stattdessen verläuft der Unterricht an diesem Tag extrem zäh, was zusätzlich auch daran liegt, dass sich wegen der Zeitspanne zwischen der Erschließung und der Besprechung des Textes weder die Lehrkraft noch die Schüler*innen sonderlich gut an dessen Inhalt erinnern können. Folglich werden auch nur wenige Informationen aus dem Text aufgegriffen. Die Nama werden jedoch gleich mehrfach als kriegerisch bezeichnet, was darauf hindeutet, dass es gerade diese aus dem Schulbuchtext stammende Charakterisierung zu sein scheint, die sich am nachhaltigsten in den Köpfen der Schüler*innen und der Lehrkraft verfangen hat, möglicherweise auch, weil sie an bereits vorhandene gängige Bilder vom kolonialen „Anderen“ anknüpft.

4 Fazit

Die geschichtsunterrichtlichen Aushandlungsprozesse werden maßgeblich durch das Zusammenspiel von Inhalten, Perspektiven und zentralen Logiken des Geschichtsunterrichts, den habituellen Vorprägungen der Akteur*innen, den politischen Vorgaben, vielfältigen diskursiven Praktiken oder Strategien, unterrichtlichen Alltagspraktiken sowie dem gesellschaftlichen Hintergrundwissen strukturiert. Dieses Zusammenspiel ist wesentlich dafür, dass die dominanten Positionen und Sichtweisen selbst dann erhalten bleiben, wenn sich die Unterrichtsmaterialien verändert haben.

Der Aushandlungsraum Geschichtsunterricht selbst ist dabei durch eine in einen europäischen Geschichtsverlauf eingebettete nationale Geschichte bestimmt, während die Geschichten der „Anderen“, Migrationsgeschichten und Verflechtungszusammenhänge allenfalls am Rande einen Platz finden. Diese dominante Form der Auseinandersetzung mit Vergangenheit wird begünstigt durch eine auf allen Ebenen identifizierbare Definitionshoheit „weißer“ Gesellschaftsmitglieder. So werden der akademische Diskurs über Vergangenheit sowie Schulgesetze, Kerncurricula, Schulprogramme, Lernkonzepte, Schulbücher und andere ergänzende Lehr- und Lernmaterialien, weitestgehend von „weißen“ Akteur*innen ausgehandelt und bestimmt. In der Folge richtet sich der Geschichtsunterricht zumindest implizit an eine imaginierte Gemeinschaft „weißer Deutscher“ oder „Europäer*innen“, während „Weißsein“ als Norm und hegemoniale Macht- und

Herrschaftspraxis selbst unhinterfragt bleibt. Dies alles wird den vielfältigen Geschichten in einer postmigrantischen Gesellschaft nicht gerecht. Vielmehr trägt der Geschichtsunterricht in seiner derzeitigen Form eher zu einer Bestätigung und Verfestigung von Grenzen und Differenzen bei, statt durch die Betonung von Gemeinsamkeiten und Verflechtungen auf ihren Abbau hinzuwirken.

Literatur

- Agar, M. (1994): The intercultural frame. In: *International Journal of Intercultural Relations* 18 (2), 221-237.
- Angermüller, J. (2014): Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: J. Angermüller; M. Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisigl; J. Wedl; D. Wrana A. Ziem (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript, 16-36.
- Apple, M. W. (2004): *Ideology and Curriculum*. 3. Auflage New York: Routledge & Kegan Paul.
- Baldwin, J. (2016): "I am not your Negro" von Raoul Peck. Magnolia Pictures, 95 Min. Online unter: <https://www.imdb.com/title/tt5804038/quotes> (Abrufdatum: 15.10.2022).
- Bourdieu, P. (2012): *Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabyli-schen Gesellschaft*, 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2013): *Reflexive Anthropologie*. 3. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. & Krasmann, S. (2010): Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: J. Angermüller & S. van Dyk (Hrsg.): *Diskursanalyse meets Gouvernemen-talitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt/M.: Campus, 23-42.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Butler, J. (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eckert, A. & Wirz, A. (2002): Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus. In: S. Conrad & S. Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M.: Campus, 372-392.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2010): *Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ulrich Bröckling*. Berlin: Suhrkamp.
- Halbwachs, M. (1980): *The collective memory*. New York: Harper & Row.
- Hall, S. (2004): Das Spektakel des ›Anderen‹. In: J. Kiovisio & A. Merkens (Hrsg.): *Stuart Hall. Ideo-logie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften* 4. Hamburg: Argument-Verlag, 108-166.
- Harding, L. (2013): *Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert*. München: Oldenbourg.
- Klerides, E. (2010): *Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre*. In: *Journal of Edu-cational Media, Memory, and Society* 1 (2), 23-48.
- Kneer, G. (2012): Die Analytik der Macht bei Foucault. In: P. Imbusch (Hrsg.): *Macht und Herr-schaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*. Wiesbaden: Springer VS, 265-283.
- Macgilchrist, F. & Müller, L. (2012): *Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um ‚Afrika‘ bei der Schulbuchentwicklung*. In: M. Aßner; J. Breidbach; A.A. Mohammed; D. Schommer & K. Voss (Hrsg.): *AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 195-208.
- Meyer, C. (2014): *Diskursforschung in der linguistischen Anthropologie sowie Kultur- und Sozial-anthropologie*. In: J. Angermüller; M. Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisigl; J.

- Wedl; D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 56-69.
- Mielke, P. (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen: Georg-August-Universität, eDiss. Online unter: <http://hdl.handle.net/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (Abrufdatum 15.10.2022).
- Mielke, P. (2021): German Colonial Rule in Present-day Namibia. The Struggle for Discursive Shifts in History Education. *JEMMS* 13 (2), 53-71.
- Müller, L. (2018): Starving Hereros. Zur Geschichte einer „Ikone der Vernichtung“. Online unter: <https://visual-history.de/2018/11/19/starving-hereros/> (Abrufdatum 15.10.2022).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. Hannover.
- Taylor, C. (2004): *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Taylor, C. (2009): *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Untersuchte Schulbücher

- Baumgärtner, U.; Döscher, H.-J. & Fieberg, K. (2009): *Horizonte 3*. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufen 9 und 10. Braunschweig: Westermann.
- Brückner, D. & Focke, H. (2010): *Das waren Zeiten 4*. Deutschland, Europa und die Welt von 1871 bis zur Gegenwart. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufe 9 und 10. Bamberg: C. C. Buchner.
- Cornelissen, J.; Ehrenfeuchter, M.; Henzler, C.; Tocha, M. & Winter, H. (2010): *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur. Vom Deutschen Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufen 9 und 10. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Eckhardt, H.-W.; Habermaier, V.; Litten-Likus, M.; Materne, A.; Moshagen-Siegl, I.; Schröder, S. & Zaddach, B. (2011): *Zeit für Geschichte*. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufen 9/10. Braunschweig: Schroedel.
- Regenhardt, H.-O. (2010): *Forum Geschichte 9/10. Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufe 9 und 10. Berlin: Cornelsen.
- Sauer, M. (2011): *Geschichte und Geschehen 5*. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufe 9. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Autor

Mielke, Patrick, Dr.
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Ethnographische Medienrezeptions- und
 Aneignungsforschung, Postkoloniale und
 rassismuskritische Bildung, Demokratiebildung
patmielke@web.de

Stine Albers und Susanne Leitner

„Bin ich gemeint?“ Differenz und Zugehörigkeit im inklusiven Sachunterricht am Beispiel „Heimat“

Abstract

Der Beitrag widmet sich dem didaktischen Umgang mit Diversität im inklusiven Sachunterricht. Es wird argumentiert, dass und inwiefern die reflexive Durchdringung eines Unterrichtsgegenstandes im Hinblick auf seine affektiven Dimensionen und die soziale und emotionale Verfasstheit der Schüler*innen als Adressat*innen von Unterricht ein- oder ausschließen kann. Dies wird am Unterrichtsgegenstand „Heimat“ exemplarisch aufgezeigt. Insbesondere soll die Relevanz von (impliziten) subjektiven Bedeutungsdimensionen eines Unterrichtsgegenstandes für eine heterogenitätssensible und inklusive Didaktik verdeutlicht werden.

Keywords: inklusive Fachdidaktik, Sachunterricht, Heimat, Diversität

1 Einleitung

Inklusive Fachdidaktik kann als Versuch verstanden werden, Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erhöhen, indem sie Unterrichtsinhalte allen Schüler*innen zugänglich macht (vgl. Amrhein & Reich 2014). Aufgrund individueller Heterogenitätsmerkmale, aber insbesondere auch durch ungleiche gesellschaftliche Positioniertheiten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich Schüler*innen stets auf unterschiedliche Weise im Unterricht adressiert fühlen. Wie Kullmann u. a. (2014, 89) betonen, gilt es diese Unterschiede „nicht zu ignorieren oder zu unterdrücken, sondern sie bewusst wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu reflektieren“. Entscheidend sind dabei neben der Schulkultur auch Fähigkeiten der Lehrpersonen, Kinder und Jugendlichen ein Gefühl der Wertschätzung zu vermitteln, sowie insbesondere auch die passende Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsthemen und -materialien (vgl. Hiller 2016; Ellinger 2019; Hechler 2019). Insbesondere Schüler*innen, die intersektional von Diskriminierung und Veränderung (*Otherring*, vgl. Said 1978) anhand unterschiedlicher Differenzlinien (z. B. rassistische Markierung, sonderpädagogische Markierung etc.) betroffen sind, können sonst das Gefühl entwickeln, dass sie eigentlich nicht gemeint sind. Auch die psychosoziale Ebene wird im Diskurs um Inklusion oft viel zu wenig beachtet (vgl. Gingelmaier 2018), was ebenfalls dazu führen kann,

dass Schüler*innen mit innerpsychischen Belastungen kaum Chancen geboten werden, mental an den Unterrichtsangeboten anzuschließen.

2 Heimat(-kunde) und Sachunterricht

Zugehörigkeit und Differenz werden in diesem Artikel exemplarisch am Unterrichtsgegenstand *Heimat* thematisiert. Dieser bot sich für die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Autorinnen an: „Heimat“ ist nicht nur ein gegenwärtig gesellschaftlich populäres, viel verwendetes Wort, sondern ist historisch auch mit Schule, insbesondere dem Sachunterricht verknüpft und kann dabei besonders Inklusions- und Exklusionsmechanismen verdeutlichen.

Die Heimatkunde wurde mit der Einführung der Grundschule Anfang des 20. Jahrhunderts zu einem verbindlichen Unterrichtsfach. Die Entwicklung einer Heimattheorie ist nach Hinrichs (1974) eng mit der Pädagogik und der Heimatkunde verknüpft. Dabei erfuhren Heimat und mit ihr die Heimatkunde historisch Missbrauch – nicht nur, aber insbesondere in der Zeit des Nationalsozialismus, in der Heimat mit einer Blut- und Bodenideologie verknüpft wurde. In den Reichsrichtlinien von 1937 heißt es z. B., dass der Heimatkundeunterricht „den festen Grund legt für den Stolz auf Heimat, Sippe, Stamm, Volk und Führer“ (Stanglmeier u. a. 1938, VII nach Plöger & Renner 1996, 104).

Die Heimatkunde ist das Fach, aus dem sich der heutige Sachunterricht heraus entwickelte. Der kurze historische Abriss erfolgte in der Annahme, dass Begriffe nicht unabhängig von ihrer Problemgeschichte ausgelegt werden können (vgl. Klafki 1986, 456). In den Lehrplänen von Bayern und Thüringen wird die historische Verknüpfung von Heimat(-kunde) mit Sachunterricht noch in der Fachbezeichnung deutlich. So wird im gegenwärtigen Lehrplan von Bayern das Unterrichtsfach „Heimat- und Sachunterricht“ und im Lehrplan von Thüringen „Heimat- und Sachkunde“ genannt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014; Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2015).

Zur begrifflichen Verwendung des Wortes in den Lehrplänen soll hier exemplarisch ein Blick in den (aktuellen) bayerischen Lehrplan geworfen werden. Dort heißt es z. B. unter „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ mit Verweis auf Artikel 131 der bayrischen Landesverfassung: „Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, 17). Das Wort „Heimat“ wird hier als unmittelbare (eben „heimatliche“) Umgebung ausgelegt, zu der es eine emotional positive Haltung zu entwickeln gilt; Heimat wird mit landes- und nationalstaatlicher Zugehörigkeit in Zusammenhang gebracht.

Auch in den anderen Bundesländern, in denen Heimat nicht in den Lehrplänen zur Bezeichnung des Faches „Sachunterricht“ steht, wird in bildungspolitischen Kontexten teilweise auf ein ähnlich eng geführtes und historisch problematisches Verständnis von Heimat zurückgegriffen, wenn z. B. im (aktuell gültigen) Baden-Württembergischen Schulgesetz darauf verwiesen wird, dass Schüler*innen in „Liebe zu Volk und Heimat“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1983, §1) zu fördern seien.

Und auch in bundesweit zugänglichen Unterrichtsbeispielen für den Sachunterricht wird sich der Heimat bedient: So befindet sich in der digitalen Lernwelt der Universität Köln (Ilias) unter „Migration“ – Sachunterricht; 4. Klasse, eine Unterrichtsvignette aus dem Jahr 2010 mit dem Titel „Deutschland als neue Heimat – Warum zieht man in ein anderes Land?“. Hier erhält Heimat eine geografisch-nationalstaatliche Konnotation, wobei der Titel suggeriert, dass Deutschland nach einem Umzug auch zur Heimat wird.

Entsprechend findet sich „Heimat“ auch in Unterrichtsmaterialien, wie dem Schulbuch „Schlag nach im Sachunterricht 3/4“ (Kiesinger-Jehle u. a. 2017) wieder, in dem ein Kapitel mit „Unsere Heimat – unsere Welt“ (Kiesinger-Jehle u. a. 2017, 160ff.) benannt ist. Heimat wird in diesem Kapitel geografisch als Nahraum thematisiert. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass dieser Nahraum für alle Schüler*innen auch Heimat bedeutet bzw. zur Heimat werden kann, könnten hier Inklusions (Zugehörigkeit)-Exklusions (Differenz)-Erfahrungen befördert werden.

3 Heimerleben von Lehramtsstudierenden

Unterricht wird nicht nur durch Curricula und Fachwissenschaften, sondern immer auch durch die individuellen Haltungen der (angehenden) Lehrer*innen zum jeweiligen Thema geprägt (vgl. Albers 2019). Vor diesem Hintergrund wurde die Frage, was Heimat für Studierende des Sachunterrichts bedeutet, zum Gegenstand einer psychodynamisch ausgelegten Studie. Es ging dabei nicht um ihr fachdidaktisches Wissen über Heimat(-kunde), sondern um ihr Erleben von Heimat: „Was ist für mich Heimat?“ – und dies möglichst jenseits von sozial erwünschten Antworten und Haltungen. Dazu wurden insgesamt sechs Gespräche mit Lehramtsstudierenden geführt. Sie orientierten sich am Verfahren „psychotherapeutisches Erstinterview“ (vgl. Argelander 2014) und wurden mit dem von Girtler (2001) für die gesellschaftswissenschaftliche Feldforschung eingeführten *ero-epischen Gespräch* verknüpft. Dabei werden „Fragen [,ero“, StA & SL] und Erzählungen [,episch“, StA & SL] kunstvoll miteinander im Gespräch verwoben“ (Girtler 2001, 151). Die sechs Gespräche wurden in Anlehnung an das tiefenhermeneutische Vorgehen der „Dichte[n] Interpretation“ (vgl. König 2019) in einem

Dreischritt ausgewertet: Es ging zunächst um die Analyse des manifesten Gehalts, bevor entsprechend der psychodynamischen Ausrichtung eine Analyse des latenten Gehalts vorgenommen wurde. Zusammenführend ging es in einem dritten Schritt darum, „theoretisch zu begreifen, welche allgemeinen Bedeutungen [in Hinblick auf Heimat, StA & SL] den Interpretationsergebnissen beizumessen ist“ (König 2019, 67).

Für einen Ein- und Überblick werden im Folgenden die im Rahmen der Analyse des manifesten Gehalts entwickelten sechs semantischen Kristallisationskerne skizziert:¹

- 1) Heimat als geografischer Raum
- 2) Personengebundene Heimat
- 3) Kulturelles als Heimat
- 4) Heimat als identitätsstiftender Selbstanteil
- 5) Heimat als positives Selbstgefühl
- 6) Heimat als Präsentation und Repräsentation

Geografisch gesehen war Heimat für die Gesprächspartner*innen insbesondere der Ort, an dem sie ihre (teilweise auch nur frühe) Kindheit verbracht hatten bzw. aufgewachsen waren (1). Soziografisch gesehen bezeichneten die Gesprächspartner*innen insbesondere die Familie und dabei Mutter und Großmutter als Heimat (2). Heimat lebte für sie von kulturellen Bezügen wie Sprache, Feier- und Festtagen, Musik, Essen/Gerichten (3). Sie wurde in Zusammenhang mit Identitätsentwicklung und -erleben gebracht (4) und mit Ausdrücken des Wohlgefühls beschrieben (5). Heimat wurde als Landschaft, Haus oder Person(en) mit physisch zugänglichen Präsentationen konnotiert, aber war als transzendente Erfahrung von Liebe oder als innere Erdung auch innerpsychische Repräsentation (6).

Auffällig war, dass Heimat in ihrem – facettenreichen – Erleben bei den Studierenden gesprächsübergreifend ausschließlich positiv konnotiert zu sein schien. Heimat schien ein vorbehaltlos angenehmer Ort und „frei von (Selbst-)Kritik und Konflikten“ (Ayata 2020, 40).

Sofern Heimat von (angehenden) Lehrer*innen durch eine freundliche, eher rosarot gefärbte Brille gesehen wird, die dunkle Schattierungen womöglich ausblendet, könnte dies dazu führen, dass gesellschaftliche Instrumentalisierungen des Wortes „Heimat“ nicht kritisch reflektiert, nicht als Gefahrenquelle erkannt und missbräuchliche Funktionalisierungen womöglich reproduziert werden. Der Rückgriff auf Heimat in Unterrichtsmaterialien, wie er in diesem Artikel skizziert wurde (siehe Abschnitt 2), würde eine positive bis verherrlichende gesellschaftlich

1 Es verbleibt beim Skizzenhaften, weil es sich in dem Auswertungsverfahren „nur“ um einen ersten Analyseschritt zur grundsätzlichen Klärung handelt, was in dem Material zur manifesten Sache wird.

getragene und erwünschte Auslegung von Heimat bei Lehrer*innen befördern. Diese sich andeutende Idealisierung von Heimat wäre insbesondere in der Adressierung von Schüler*innen, die aufgrund stark konflikthafter biografischer Hintergründe daran nicht anschließen können, zu problematisieren, wie nachfolgend entfaltet werden soll.

4 Wessen Heimat wird verhandelt? Inklusionsdidaktische Überlegungen

Wie jede Fachdidaktik in der Grundschule ist auch der Sachunterricht aufgefordert, sich mit der Tatsache der Diversität von Schüler*innen auseinanderzusetzen (vgl. Simon 2020; Seitz & Simon 2021). Eine inklusionspädagogische Perspektive, die von einem weiten Inklusionsbegriff (vgl. Saalfrank & Zierer 2017) ausgeht, begreift Heterogenität hinsichtlich verschiedener Dimensionen wie Gender, Migrationserfahrungen oder Ability – um nur einige zu nennen. Dabei wird Diversität zum einen als Normalität, zum anderen auch als Ressource begriffen (vgl. Prengel 1995). Diese soll bei allen didaktischen Überlegungen als anthropologische Grundtatsache vorausgesetzt und durch angemessene Maßnahmen wie etwa Binnendifferenzierung und zieldifferentem Unterricht abgebildet werden. Dabei kann mit Silkenbeumer (2015, 36) kritisch angemerkt werden, dass Differenzierung eine „äußerst vage ausbuchstabierte zentrale Leitkategorie“ der inklusiven Bildung geworden ist, die unbesehen zur Helferin neoliberal legitimierter Optimierungslogiken werden kann. Tatsächlich bilden Differenzierungsstrategien im Unterricht zumeist lediglich die Dimension *Ability* ab. Diversität ist jedoch, insbesondere dann, wenn man den weiten Inklusionsbegriff voraussetzt, anhand vielfältiger und komplexer Differenzlinien intersektionaler Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen wie Armut, Rassismus, Ableismus oder Klassismus zu finden, die strukturell-gewaltvoll gesetzt sind. Dem notwendigen Bejahen von Vielfalt ist daher immer auch ein machtkritischer Blick auf deren Hervorbringung und Aufrechterhaltung durch Systeme und Strukturen an die Seite zu stellen (vgl. Schmitt & Uçan 2021).

Inklusionsorientierter Unterricht bildet demnach zumeist Diversität hinsichtlich *Ability* ab, wohingegen andere Differenzlinien unsichtbar bleiben. Schüler*innen, deren biographische Erfahrungen und qua Sozialisation erworbener Habitus nicht oder nur wenig mit dem unbewusst von Lehrer*innen antizipierten Bild von Schüler*innen zu tun haben (vgl. Albers 2022), mögen sich daher implizit die Frage stellen, inwiefern sie sich mit den didaktischen Bemühungen überhaupt gemeint fühlen dürfen. In seinem mit der provokanten Aussage „Differenz macht dumm!“ überschriebenen Aufsatz macht Ellinger (2019, 33) deutlich, wie „(noch) resonanzfähige Kinder“, deren lebensweltliche Erfahrungen nicht in das bildungsbürgerlich orientierte Schulsystem passen, in die „innere Kündigung“ (2019, 34) getrieben wer-

den, weil sie mit den im System dominanten Codes nichts anfangen können und das Gefühl vermittelt bekommen, eigentlich nicht *gemeint* zu sein. Schule, so Ellinger, wird dann zu einer „Entfremdungszone, in der sich die Weltbeziehung zunehmend gestört entwickelt“ (2019, 34). Wenn diese Kinder dann zu dem Schluss kommen, dass sie nicht in die Schule passen und die Schule ihnen im logischen Umkehrschluss auch nichts Bedeutsames zu sagen habe, also kein gegenseitiger Resonanzraum entstehen kann, wird billigend in Kauf genommen, dass diese Kinder abgehängt und zu „Schulversager*innen“ gemacht werden. Die Differenz zwischen denen, die von Unterricht profitieren und denen, die dies nicht tun, wird also, wie Ellinger zeigt, von Schule nicht nur unterstrichen, sondern aktiv erzeugt (vgl. 2019).

Aus diesem Grund, so meinen wir, ist es von elementarer Bedeutsamkeit, Unterrichtsgegenstände stets daraufhin zu untersuchen, welche Chancen der inneren Anknüpfung – im Sinne von Resonanz (vgl. Rosa 2019) – und welche Risiken des Ausschlusses und der inneren Kündigung damit verknüpft sind. Im Wissen, dass dies nie hellseherisch-vollständig geschehen kann, plädieren wir doch für ein genaues und sensibles Hinschauen und Hinspüren, das sowohl strukturelle wie innerpsychische Dimensionen berücksichtigt.

Dies soll im Folgenden am Unterrichtsgegenstand „Heimat“ im Sachunterricht konkretisierend verdeutlicht werden. Dabei werden wiederum exemplarisch zwei Diversitätsdimensionen herausgegriffen und ausgeführt. Wir argumentieren dabei der Theorie Lorenzers (vgl. Lorenzer 2006) folgend, dass jedes kommunikative Geschehen – und damit auch die Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen – gleichermaßen auf einer manifesten, also verbalisierbaren, wie auch latenten, d. h. eher symbolischen und weniger greifbaren Sinnebene, stattfindet. Kommunikation auf beiden Ebenen ist anfällig für Störungen und Missverständnisse und dies umso mehr, je weniger die verschiedenen Sinnebenen bei der Unterrichtsvorbereitung reflexiv verfügbar gemacht werden (vgl. Hoanzl 2002). Im Wissen, dass es sich um eine komplexitätsreduzierende Darstellung handelt und klare Abgrenzungen hier nicht zu treffen sind, werden im Folgenden Risiken von Exklusion und *Othering* zunächst auf einer eher manifesten Ebene am Beispiel Heimat als (un-)eindeutigen (geografischen) Ort (Problem I) und anschließend auf einer eher latenten Ebene am Beispiel Heimat als (un-)mögliche sichere innere Repräsentanz (Problem II) dargestellt. Diese Ausführungen sollen dabei nicht als kausale Diagnosetools missverstanden werden, sondern vielmehr dazu anregen, über die Vielschichtigkeit, Uneindeutigkeit und Unvorhersehbarkeit der Rezeption von Unterrichtsgegenständen nachzudenken.

4.1 Problem I: Heimat als (un-)eindeutiger Ort im Kontext von Zwangsmigration und unsicherem Aufenthaltstitel

Wie oben gezeigt wurde, versteht etwa der bayerische Bildungsplan den Begriff „Heimat“ als relativ eindeutig eingrenzbaaren geografisch beschreibbaren Ort

(z. B. Bayern), mit dem eine wie auch immer generierte Form von Herkunft assoziiert werden kann. Hinrichs (1974, 1038) verweist darauf, dass Heimat auch als der spezifische Ort gesehen wird, in den der „Mensch hineingeboren oder hineingekommen ist und wohnt“. Es darf angenommen werden, dass dies mit dem Alltagsverständnis vieler Personen übereinstimmt; darauf deuten auch einige der Gespräche aus der oben angeführten Studie hin. Mit „Heimat“ ginge dann „immer auch ein Machtverhältnis [einher, StA & SL], weil der Zufall [meines Herkunftsorts, StA & SL] Fremdbestimmung bedeutet“ (Schüle 2017, 20). Ausgehend von einem solchen Verständnis von „Heimat“ und „Herkunft“ wird migrantisch gelesenen Menschen häufig unterstellt, eine ebensolche Heimat an einem *anderen* Ort zu haben, was sich z. B. in der aus rassistuskritischer Sicht häufig problematisierten Frage „Woher kommst du *wirklich*?“ niederschlägt. Abgesehen davon, dass so rassistisch markierten Personen die Beheimatung im Hier kategorisch und oft zu Unrecht abgesprochen wird, übersieht ein unreflektiertes Operieren mit diesem Begriff von „Heimat“ als eindeutigen Ort die Tatsache, dass viele Menschen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte ein wesentlich komplexeres und von Ambivalenz geprägtes Verhältnis zu Orten und Zugehörigkeiten entwickelt haben. Foroutan und Schäfer (2009, 11) prägen den Begriff der *hybriden Identität*, was bedeutet, „dass ein Mensch sich zwei oder mehreren kulturellen Räumen gleichermaßen zugehörig fühlt“. Kritisch wird es dann, wenn Menschen einen geografischen Raum zwar subjektiv als Heimat definieren, von diesem aber das Aufenthaltsrecht abgesprochen – oder über einen langen Zeitraum hinweg nicht eindeutig zugesprochen – bekommen. Die Benennung des dafür zuständigen Ministeriums als „Bundesministerium des Inneren und für Heimat“ unterstreicht eine Auslegung von Heimat als nationalstaatliche Zugehörigkeit. Dass das Leben mit ungeklärtem Aufenthaltstitel, wie etwa im Zustand der *Duldung* (§60a AufenthG), mit massivem, potenziell traumatischem Stress verbunden ist, konnte bereits mehrfach herausgearbeitet werden (vgl. Zimmermann 2012).

An dieser Stelle soll auf eine Studie Bezug genommen werden, bei der narrative Interviews mit inhaftierten jungen Männern geführt wurden, denen die Abschiebung in den Kosovo drohte (vgl. Leitner 2017): In dieser Studie ging es um die Frage nach Identitätskonstruktionen vor dem Hintergrund komplex belasteter Lebenslagen. Da die Interviewpartner aufgrund ihres jungen Alters gerade erst aus der Adressierung von Schule und Unterricht entwachsen waren, wird hier auf sie wie als potenzielle Schüler*innen verwiesen. In Bezug auf ihr Heimerleben, um auf den exemplarisch aufgerufenen Unterrichtsgegenstand zurückzukommen, zeigte sich unter anderem, dass ihr Bezug zum Kosovo hochgradig ambivalent war. Teilweise waren sie dort, teilweise in Deutschland geboren. Gemeinsam hatten alle, dass ihre Familien im Zusammenhang mit Unruhen und Bürgerkrieg nach Deutschland zwangsmigriert waren und sie den Großteil ihres Lebens in Deutschland verbracht hatten. Ihr Sprechen über den Kosovo changierte zwischen

dem Aufrufen einer „Heimat“, einem angenehmen Urlaubsziel und einem Ort des Schreckens (vgl. 2017). So formulierte etwa einer der Interviewteilnehmer: „Kosovo macht Spaß, nur Geld fehlt halt. (I: *ja ja*) So isch gut. Eigene Land isch immer beste. (I: *mh*) Aber Kosovo kann ich ja nich, Kosovo isch gut für Urlaub, aber Deutschland is schon beste“ (2017, 252). Hier zeigt sich die Ambivalenz zwischen der Identifikation mit dem Eigenen als dem Besten und einer Distanznahme als Tourist, die er später nochmals betont: „Für Urlaub ists bombe. (I: *mh*) Aber so länger als zwei Wochen nicht“ (Ilir 1; 101-103)“ (2017, 250). Ähnlich äußert sich ein anderer Interviewteilnehmer:

„Dort gibt’s nich so Arbeit oder sowas (I: *mh*) Du bist einfach auf dich alleine gestellt. Ja, und ich hab noch nie so/als ich dort war, da war immer so Sommerferien und so. Da war alles sehr schön für mich, alles voll cool. Sag auch immer, ah, wär ich jetzt in Kosovo, so schön und so (I: *mh*) Aber wenn ich schon dran denke, ich muss dort leben und arbeiten und so (I: *mh*) da gibt’s keine Arbeit. Da muss ich (.) weiß nich so. Wie mein Onkel im Kosovo, die ham auch alle, die sind jetzt nach Deutschland gekommen. Ich hab niemanden im Kosovo. Ich weiß nich, wo ich hingehen sollte“ (2017, 257).

Ein dritter Interviewteilnehmer reagiert nahezu entsetzt, als die Interviewführerin auf seine Frage hin zu erkennen gibt, dass sie den Kosovo bereits mehrfach bereist hat und äußert die Sorge, dass ihr dort etwas Schlimmes passiert sein könnte:

Jetmir: Warn Sie in Kosovo?

I: Ja

Jetmir: JA?

I: Ja

Jetmir: nein!

I: doch, doch

[...]

Jetmir: Ham Sie keine Angst gehabt?

I: nee.

Jetmir: Ham die Leute Ihnen da was gemacht? Ne Unglück? (2017, 253)

Mit Blick auf die drohende Abschiebung geben alle Interviewteilnehmer zu erkennen, dass sie Deutschland und nicht den Kosovo als Ort ihrer Lebensplanung und Zugehörigkeit ansehen:

„weil albanisch kann ich net so gescheit reden und so. Bin fünfzehn Jahre hier, ich hab da (.) kei Schule albanisch (I: *ha ja, klar*) kein (.) ich kann selber net mal gescheit schreiben und so. Verstehen, ich kann mich unterhalten. Aber so jetzt, dass ich jetzt mit jemand stundenlang quatschen kann, geht nich (I: *mh*) so wie deutsch. (I: *mh*)“ (2017, 258).

In Abgrenzung zu einem Zellenkollegen, der sich nach nur kurzer Zeit in Deutschland regelrecht auf die Abschiebung in sein Heimatland freue, betont der Interviewpartner:

„Aber bei mir isch was anderes, ich leb hier, meine Eltern leben hier, ich leb seit 15 Jahre hier (*I: mh*), ich, wo soll ich denn dort hin? Wie soll ich dann klar kommen?“ (2017, 254). Ähnlich argumentiert auch ein anderer Interviewteilnehmer. „Ich wär ja liebend gerne nach Kosovo gegangen, wenn Familie noch da wär und so, wär ich echt gerne gegangen, das wär mir dann egal, aber ey, ich hab niemanden, ich bin hier aufgewachsen, meine Familie is hier“ (2017, 260). Ein anderer Interviewpartner erklärt: „[...] ich leb hier seit zwanzig Jahren. Ich bin mit (.) neun Monate hergekommen, als Kind, als Baby (3) (*I: mh. Is deine Heimat hier, ne, irgendwo?*) Ja. Und trotzdem hab ich immer noch kein deutsche Pass“ (2017, 261). Selbst derjenige der Interviewpartner, der sich am explizitesten als

„nationalpatriotischer Kosovo-Albaner darstellt, reagiert auf meine Frage, ob er dauerhaft in den Kosovo zurückkehren möchte, mit aussagekräftiger Verwunderung: ‚Wieso? Ich bin doch nicht Deutschland gekommen, nur bisschen zu bleiben, so drei, vier Jahre. Ich bin ja für immer‘“ (2017, 263).

Bildlich wird die Verbundenheit mit Deutschland, das als Heimat gesehen wird, obwohl dem Interviewpartner das Bleiberecht abgesprochen wird, im Ausdruck „meine Stadt“:

„ich bin in Deutschland (.) aufgewachsen so hin und her und dort is ja schwierig (*I: mh*)
(1) Obwohl ich zwar jedes Wochenende in der Schweiz war, Zürich war ich und so, aber (.) trotzdem, meine Stadt bleibt meine Stadt“ (2017, 237).

Die angeführten Beispiele zeigen, wie komplex und ambivalent das geografische Identifizieren einer „Heimat“ sein kann. Auch das scheinbar interkulturell-sensible Einbeziehen „anderer“ Orte bei migrantisierten Schüler*innen kann Lehrer*innen keinesfalls garantieren, dass diese sich einbezogen oder gar verstanden fühlen.

Gross (2019, 23) geht davon aus, dass Heimat als Herkunft und dabei Ort der frühen Kindheit „für die allermeisten Menschen der ›Gold-Standard‹ für Heimatgefühle“ bleibt. Das mag vielleicht tatsächlich zutreffen; als womöglich nicht weiter hinterfragte Annahme – auch bei Lehrer*innen – würde sie dann allerdings befördern, dass sich nicht alle Schüler*innen angesprochen und adressiert fühlen können.

4.2 Problem II: Heimat als (un-)mögliche innere Repräsentanz

Unabhängig von Migrationserfahrungen und dem Bezug zu realen Orten kann die Beschäftigung mit Heimat im Unterricht auch auf der latenten Ebene zu Ausschluss- und Veränderungsprozessen führen. Hoanzl (2017, 42) führt an, neurobiologisch betrachtet seien es vor allem „die bedeutsamen, subjektiven Emotionen und Erfahrungen“, die das Gefühl von Heimat ausmachten. Auf latenter Ebene kann Heimat als „seelische Plombe“ (Parin 2001, 106) verhandelt werden, die Fremdheit und konflikthafte „Gräben“ versiegelt. Hier ergibt sich eine Nähe zu

dem, was Traumapädagog*innen den „inneren sicheren Ort“ (Reddemann 2001, 45) nennen würden.

Es wäre nach dieser Lesart also möglich, Heimat auch als gute Bindungserfahrung, im Sinne einer sicheren Bindung zu verstehen. Heimat wäre dann „mit frühen Erfahrungen guter Objekte und guter Objektbeziehungen verbunden, die im Laufe der Entwicklung zu Halt gebenden innerpsychischen Repräsentanzen ausgebildet wurden“ (Treu 2013, 30). Auf die fundamentale Bedeutung der Bindungserfahrungen mit späteren, auch schulischen, Lernprozessen weisen Forschungen aus dem Bereich der mentalisierungsbasierten Pädagogik hin:

„Wissensverarbeitung bei stark ausgeprägter Bindungsunsicherheit in diesem späteren Entwicklungsstadium ist gekennzeichnet durch eine eingeschränkte Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit, höhere Anfälligkeit für dogmatisches Denken sowie Stereotypien. Allgemein bleiben intellektuelle Ressourcen ungenutzt bzw. werden Wahrnehmungen, Vermutungen oder Überzeugungen nach nur wenigen wahrgenommenen Informationen schnell bewertet und gegebenenfalls im Lichte weiterer Daten nur unzureichend neu evaluiert“ (Nolte 2018, 164f.).

Wenn im unterrichtlichen Sprechen – nicht nur, aber auch über „Heimat“, – also implizit vorausgesetzt wird, dass die Erfahrung einer stabilen inneren Objektrepräsentanz vorhanden und verfügbar ist, werden Kinder mit traumatischen Erfahrungen potenziell abgehängt. Fraglich ist dabei, inwiefern diese latente Sinnenebene, die nicht oder selten explizit gemacht wird, jedoch implizit im Unterrichtsgeschehen mitschwingt und deren Begreifen quasi stillschweigend vorausgesetzt werden kann, überhaupt für alle Schüler*innen gleichermaßen zugänglich ist.

Wie Streeck-Fischer (2010) zeigt, führt das Erleben von massivem Stress zu nachhaltigen Veränderungen in der Hirnentwicklung, was gravierende Folgen für affektive und kognitive Prozesse hat. Insbesondere in schulischen Zusammenhängen bedeutsam sind u. a. massive Beeinträchtigungen der sogenannten exekutiven Funktionen, womit etwa Regulations- und Steuerungskompetenzen bezeichnet werden. Zudem besteht ein direkter Zusammenhang zu den bereits angesprochenen Objektrepräsentanzen. Zimmermann (2017, 35) stellt fest:

„Kinder, die früh, wiederkehrend oder langfristig traumatisiert sind, können meist keine guten inneren Objekte ausbilden. Sie verlieren deshalb den Zugang zu den Objektrepräsentanzen nicht, sondern hatten nie eine Vorstellung davon, sich auf andere Menschen verlassen zu können“.

Folgen davon sind, wie Zimmermann betont, ein erschüttertes Vertrauen in sich selbst und andere Personen sowie ein fragmentiertes Identitätserleben. Eine vielzitierte Definition von traumatischen Erfahrungen beschreibt diese als

„[...] vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ (Riedesser & Fischer 2009, 375).

Ein stringentes und belastbares Narrativ von sich selbst in der Welt ist unter diesen Bedingungen kaum möglich. Das folgende Beispiel stammt ebenfalls aus der bereits zitierten Studie (vgl. Leitner 2017) und verweist auf frühe komplexe Traumatisierungen, die im Zusammenhang mit Krieg und Zwangsmigration stehen. Ähnlich können sich jedoch frühkindliche Traumatisierungen auswirken, die unabhängig von Flucht etwa durch Erfahrungen von Gewalt und/oder Vernachlässigung entstehen. Auf die Bitte, als Erzählimpuls für ein narratives Interview, die Lebensgeschichte zu erzählen, äußert ein Interviewpartner:

„Bei mir, wo ich geboren bin war ich (.), wo bin ich geboren, wo war ich zwei, konnt ich gar nich laufen. Ich hab immer auf Boden gelaufen. (*I: mh*) Ich konnt gar nicht mehr aufstehn, mit meine Füße (.) stehn (.) äh (.) ja. Die äh die ham auch zwei Zwillinge von mir (.) (*I: mh*) meine Bruder und Schwester erschossen (*I: oh*) (.) wo wir Gericht (1) äh, wo wir Flucht, wo wir nach Deutschland kommen. Was soll ich Ihnen erzählen, da? (.) Ja, aber ich war auch nicht oft (? *zu Haus? 01:44*) manchmal im Heim, raus, rein, raus (*I: oh je*) wars äh Arrest, jetzt bin ich hier drin (*I: mh*) Scheiße“ (2017, 116).

Der junge Mann fasst sein Leben in nur wenigen Sätzen zusammen. Er beginnt mit einer scheinbar banal-selbstverständlichen Feststellung, dass er als Säugling und Kleinkind noch nicht laufen konnte, die zugleich auf Ohnmacht und Nicht-Können verweist. Während andere Interviewpartner durchaus länger am Stück sprechen, endet seine Narration bereits hier. Dennoch beinhaltet seine Erzählung sowohl ein hochtraumatisches Erleben brutalster Gewalt, eine Flucht und ein durch Inkonsistenz und institutioneller Fremdbestimmung geprägtes Aufwachsen zwischen Gemeinschaftsunterkünften für Geflüchtete, stationärer Jugendhilfe, Jugendarrest und Jugendstrafvollzug². Als Coda beendet er seine Erzählung mit einem zusammenfassenden „Scheiße“. Der weitere Interviewverlauf sowie die beiden nachfolgenden Gespräche sind jeweils gekennzeichnet von Sprunghaftigkeit im Inhalt und in der Kommunikation. Der junge Mann steht häufig auf, ruft aus dem Fenster, fragt die Interviewerin verschiedene Dinge und berichtet zwischendurch immer wieder von schwerwiegenden Erlebnissen wie sexualisierten Gewalterfahrungen in einem Abhängigkeitsverhältnis zu einem älteren pädophilen Mann und frühem Heroinkonsum. Auf die Frage nach schönen Erlebnissen im Leben nennt er nach längerem Nachdenken eine Schullandheimsituation, bei der er derjenige war, der den schmerzlich vermissten entlaufenen Hund der Klassenlehrerin wiedergefunden hat. Die Gespräche müssen daher zunehmend vom

2 Weitere Details werden im nachfolgenden Gesprächsverlauf klar.

klassischen Interview abweichen und nehmen aus forschungsethischen Gründen eher den Charakter von ressourcenorientierten Stabilisierungsgesprächen an (vgl. 2017, 115ff.). Was hier nur angedeutet und ohnehin aufgrund der Opazität der menschlichen Psyche nicht objektiv gemessen werden kann, ist die Instabilität und Fragmentiertheit inneren Erlebens eines schwer und komplex traumatisierten jungen Menschens. Auch wenn derart schwere Belastungen (hoffentlich) nicht die Regel in Klassenzimmern sein mögen, mahnt dieses Beispiel Lehrer*innen, nicht implizit vorauszusetzen, dass alle Schüler*innen durch die zitierte Heimat als seeleliche Plombe über die gleiche innerpsychische Stabilität als Voraussetzung für gelingende Kommunikations-, Reflexions- und Lernprozesse, für vernetztes Denken und für epistemisches Vertrauen (vgl. Gingelmaier 2018; Nolte 2018) verfügen.

5 Fazit

Am Beispiel „Heimat“ haben wir die Komplexität von Sachthemen angedeutet sowie versucht herauszuarbeiten, inwiefern eine Reduktion auf vermeintliche Eindeutigkeiten in der Thematisierung im (inkluisiven) Sachunterricht dazu führen könnte, Differenzenerfahrungen und ein Sich-Nicht-Angesprochen-Fühlen von Schüler*innen zu provozieren. Es ging uns um eine Sensibilisierung dafür, dass inklusiver (Sach-)Unterricht nicht nur bedeuten kann, die Schwierigkeitsgrade zu differenzieren, sondern die Sache selbst differenziert und vielperspektivisch zu betrachten – im Wissen um Nicht-Wissen –, „Nebenwegen“ (Hoanzl 2017, 40) Bedeutung zu schenken und Störungen nicht vorschnell als in den Schüler*innen liegend zu begreifen (vgl. Rauh 2018), sondern als etwaige Interaktionsstörung im didaktischen Dreieck Schüler*in-Lehrer*in-Unterrichtsgegenstand sehen zu können.

Literatur

- Albers, S. (2019): Ein Plädoyer für personenbezogene Arbeit im Hochschulstudium. In: J. Studer; E. Abplanalp & S. Disler (Hrsg.): *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis*. Bern: hep, 11-22.
- Albers, S. (2022): Zur institutionellen Versagung von Persönlichem im schulischen Kontext. In: S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.): *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 135-140.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014): *Inklusive Fachdidaktik*. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 31-44.
- Argelander, H. (2014): *Das Erstinterview in der Psychoanalyse*. 10. Auflage. Darmstadt: WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ayata, B. (2020): „Deheimatize It!“ In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): *Jahrbuch für Kulturpolitik 2019/20. Thema: Kultur. Macht. Heimaten. Heimat als kulturpolitische Herausforderung*. Bielefeld: transcript, 39-43.

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Lehrplan-PLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. In: km.bayern.de, München. Online unter: <https://www.km.bayern.de/epaper/LehrplanPLUS/files/assets/common/downloads/publication.pdf>. (Abrufdatum: 21.11.2022).
- Foroutan, N. & Schäfer, I. (2009): Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 59 (5), 11-18.
- Ellinger, S. (2019): Differenz macht dumm. Soziologische Dimensionen schulischen Lernens. In: *Behinderte Menschen* 42 (4/5), 29-35.
- Gingelmaier, S. (2018): Das Wesen der Inklusion ist psychosozial – Epistemisches Vertrauen zwischen Vorurteil und sozialem Lernen. In: K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.): *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 78-91.
- Girtler, R. (2001): *Methoden der Feldforschung*. 4. Auflage. Wien, Köln und Weimar: Böhlau Verlag.
- Gross, R. (2019): *Heimat: Gemischte Gefühle. Zur Dynamik innerer Bilder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hechler, O. (2019): Heterogenität sichtbar machen – überindividuelle Kategorien und individuelle Ausdrucksgestalten. In: *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 42 (4/5), 17-26.
- Hiller, G. G. (2016): Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik – oder: Wie Lebenslagen, Lebensgeschichten und Lebenswelten zu zentralen Bezugspunkten des Lehrens und Lernens werden. In: U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 41-55.
- Hinrichs, W. (1974): *Heimat, Heimatkunde*. In: J. Ritter (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 3: G–H. Basel und Stuttgart: Schwabe & Co, 1037-1039.
- Hoanzl, M. (2017): Bedrohtes Zuhause und der Verlust von Heimat. Existenzielle (Lebens-)Themen auf Nebenwegen im Unterricht. In: W. Bleher & S. Gingelmaier (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote*. Weinheim und Basel: Beltz, 40-64.
- Hoanzl, M. (2002): Ambivalenz als Herausforderung in der schulischen Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen – Paradigmenwechsel im pädagogischen Denken: Vom „entweder-oder“ zum „und“. In: C. Ertle & M. Hoanzl (Hrsg.): *Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-49.
- Kiesinger-Jehle, B.; Manchen-Bürkle, B.; Müller, S.; Petruschka, A. & Wayand, S. (2017): *Schlag nach im Sachunterricht 3/4. Ausgabe für Baden-Württemberg*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorie für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4), 477-488.
- König, H.-D. (2019): Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In: J. König; N. Burgermeister; M. Brunner; P. Berg & H.-D. König (Hrsg.): *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, 13-86.
- Kullmann, H.; Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 89-106.
- Leitner, S. (2017): „Wir scheißegal. Ab nach Kosovo!“ Innere und äußere Realitäten straffälliger junger Männer mit unsicherem Aufenthaltsstatus aus dem Kosovo. Gießen: Psychosozial.
- Lorenzer, A. (2006): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: U. Prokop & B. Görlich (Hrsg.): *Alfred Lorenzer. Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten. Kulturanalysen, Bd. 1*. Marburg: Tectum, 13-36.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1983): Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983. In: [landesrecht-bw.de](https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchulGBW1983pP1&psml=bsbauweprod.psml&max=true). Online unter: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchulGBW1983pP1&psml=bsbauweprod.psml&max=true>. (Abrufdatum: 21.11.2022).
- Nolte, T. (2018): Epistemisches Vertrauen und Lernen. In: S. Gingelmaier; S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 157-171.
- Parin, P. (2001): *Der Traum von Ségou. Neue Erzählungen*. 3. Auflage. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Plöger, W. & Renner, E. (1996): *Wurzeln des Sachunterrichts. Genese eines Lernbereichs in der Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pregel, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 2. Auflage Opladen: Leske + Budrich.
- Rauh, B. (2018): Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe. In: S. Gingelmaier; S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 256-266.
- Reddemann, L. (2001): *Imagination als heilsame Kraft. Ressourcen und Mitgefühl in der Behandlung von Traumafolgen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Riedesser, G. & Fischer, P. (2009): *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. 4. Auflage. München: Reinhardt.
- Rosa, H. (2019): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017): *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Said, E. (1978): *Orientalism*. London: Penguin.
- Schmitt, C. & Uçan, Y. (2021): Inklusion macht kritisch denken. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: N. Hericks (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und Heterogenität. Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS, 57-74.
- Schüle, C. (2017): *Heimat. Ein Phantomschmerz*. München: Droemer.
- Seitz, S. & Simon, T. (2021): Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (1), 1-14.
- Silkenbeumer, M. (2015): Förderrhetorik: Steigerungsdiskurse, pädagogische Pragmatik und routinierte Handlungspraxis. In: B. Herz; D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.): „... und raus bist Du!“ *Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 36-48.
- Simon, T. (2020): Sachunterricht(sdidaktik) auf dem Weg zur Inklusion? Rück-, Ein- und Ausblicke. In: *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 2(2), 70-93. Online unter: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.04>. (Abrufdatum: 21.11.2022).
- Streeck-Fischer, A. (2010): Neurobiologie von Trauma, Traumagedächtnis und Traumafolgen. In: J. Fegert; U. Ziegenhain & L. Goldbeck (Hrsg.): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 254-268.
- Treu, G. (2013): Heimat und Fremde als innerpsychische Orte. In: *psychosozial* 36 (3), 21-32.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Heimat- und Sachkunde*. Online unter: https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13947?dateiname=lp_HSK_2015.pdf (Abrufdatum: 22.11.2022).
- Zimmermann, D. (2012): *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Gießen: Psychosozial.
- Zimmermann, D. (2017): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.

Autorinnen

Albers, Stine, Juniorprof'in Dr.
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Didaktik des Sachunterrichts und
psychoanalytische Sozial- und Kulturwissenschaft
stine.albers@ph-ludwigsburg.de

Leitner, Susanne, Juniorprof'in Dr.
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/
Inklusionspädagogik im sonderpädagogischen
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
diskriminierungskritische Perspektiven
auf die Arbeit mit jungen Menschen
susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Roya Saadati Fashtomi

„Begegnung mit dem Fremden“. Empirische Beobachtungen im Fach Praktische Philosophie aus rassismuskritischer Perspektive

Abstract

In diesem Artikel werden Probleme und Möglichkeitsräume aufgezeigt, die mit der Thematisierung von Fremdheit im Fach Praktische Philosophie einhergehen (können). Problematisch wird die Thematisierung, wenn unberücksichtigt bleibt, dass die Zuschreibungspraxis von Fremdheit in migrationsgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse diskursiv verwoben ist. Somit werden vermeidbare Anschlüsse an rassismusrelevante Praktiken eröffnet, mit denen natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten dethematisiert werden. Die aus einer Fokussierten Ethnographie rekonstruierten Ergebnisse zeigen auf, wie mit interpretativ-empirischer Forschung das Wissen über Rassismus konkretisiert werden kann.

Keywords: Dethematisierung, Rassismuskritik, Alltagsrassismus, Fremdheit, Praktische Philosophie

1 Einleitung

Die Beschäftigung mit ‚dem Fremden‘ ist schon immer ein grundständiges Thema in der Soziologie (vgl. Becker & Braun 2012) und Philosophie (vgl. Straub u. a. 2001). Der Blick auf Fremdheitskonzepte richtet den Blick auf vorherrschende Normalitätskonstruktionen einer Gesellschaft (auf das Eigene) und auf den darin zirkulierenden Differenzen, die mit Bedeutung versehen werden (vgl. Bergold-Caldwell u. a. 2020). Die Bestimmung, dass jemand fremd ist, markiert die fremdgemachte Person als Abweichung von einer vorherrschenden Norm, vor allem im Kontext einer „Begegnung mit dem Fremden“ (Straub u. a. 2001, 3). In Postkolonialen Theorien werden Grenzziehungen zwischen dem „Eigenen“ und dem „Anderen“ mit dem Begriff *Otherring* konzeptualisiert (vgl. Spivak 1988; Said 2003). Horstmann (2002) nimmt eine analytische Schärfung vor und erweitert die binäre Logik der Konzepte von Eigen/Anders bzw. Eigen/Fremd. Ihr zufolge schwingt zwischen den Konzepten des Eigenen und dem Fremden immer noch das Konzept des Anderen mit. Entweder werde das Fremde zum Anderen und damit zum Erfassbaren gemacht, oder das Andere wird zum stereotypisiert Fremden

und damit zum Nicht-Erfassbaren. Schule als gesellschaftliche Institution und damit einhergehend fachunterrichtliche Kontexte sind diskursive Orte, an denen die Differenz zwischen Norm und Abweichung durch institutionelle Strukturen und soziale Praktiken mit Bedeutung versehen werden und somit (re-)produziert oder transformiert werden können (vgl. Geier 2016). Diese Rahmung erlaubt es, vorherrschende Normalitätskonstruktionen aus einer macht- und herrschaftskritischen Perspektive (vgl. Broden & Mecheril 2010) zu de- und rekonstruieren. In diesem Artikel möchte ich mich explorativ an das Geschehen im Fachunterricht aus kritisch erziehungswissenschaftlicher und spezifisch aus einer rassismuskritischen Perspektive (vgl. Melter & Mecheril 2011) annähern. Ich werde der Frage nachgehen, welche Probleme und Möglichkeitsräume mit der Thematisierung von Fremdheit auf fachunterrichtlicher Ebene einhergehen¹.

Zunächst werden die theoretischen Bezüge des Artikels dargestellt und eine Verbindung zwischen dem Unterrichtsfach Praktische Philosophie und der Migrationsgesellschaft hergestellt. Damit einhergehend wird das Verständnis von zentralen Begriffen der rassismuskritischen Forschung skizzierend entfaltet. In einem weiteren Schritt stelle ich den ethnographisch angelegten Untersuchungsansatz und das Vorgehen der Fallstudie vor, auf dem dieser Artikel beruht. Eine mikrologische Untersuchung der Praktiken im Fachunterricht steht dabei im Fokus. Auf dieses Gerüst aufbauend stelle ich das qualitativ-rekonstruierte Material in Form von Fallminiaturen vor und stelle theoretische Bezüge her. Im Fazit führe ich die Stränge zusammen und zeige auf, wie der curricular vorgegebene Themenschwerpunkt „Begegnung mit Fremden“ (MSW 2008, 23) im Fachunterricht praktisch wird und welche Rolle dabei Praktiken der „De_Thematisierung“ (Shure 2021, 9) spielen.

2 Theoretische Bezüge

2.1 Migrationsgesellschaft und Praktische Philosophie

Die durch „postkoloniale globale Migrationsphänomene“ (Hormel & Jording 2016, 216) angestoßenen gesellschaftlichen und politischen Debatten ab Mitte des 20. Jahrhunderts haben in der BRD eine Veränderung des Kulturbegriffs hin zu einem multikulturalistischen Begriffsverständnis angestoßen. In Nordrhein-Westfalen wird in der Sekundarstufe I das Fach Praktische Philosophie als Ersatzfach für die Schüler*innenschaft angeboten, die nicht am christlichen Religionsunterricht teilnimmt. Im Kernlehrplan ist unter dem Fragenkreis 2 „Die Frage

1 Dieser Beitrag stellt eine kondensierte Darstellung meiner rekonstruktiv-empirischen Masterarbeit mit Bezug auf die Unterrichtsreihe „Begegnung mit Fremden“ (MSW 2008) im Philosophieunterricht der Sekundarstufe I vor (vgl. Saadati Fashtomi 2022, unveröffentlicht).

nach dem Anderen“ der Schwerpunkt „Begegnung mit Fremden“ vorgegeben (MSW 2008, 23). Die curriculare und damit normative Verortung des Unterrichtsfaches geht mit dem Bildungsauftrag einher, die heranwachsenden Bürger*innen auf das gesellschaftliche „Zusammenleben von Menschen *verschiedener Ethnien und Kulturen*“ (MSW 2008, 5; Hervh. RSF) vorzubereiten und zu partizipierenden Akteur*innen auszubilden. Hier findet sich ein multikultureller Diskurs auf curricularer Ebene. Dieser Logik folgend gehört es zum Selbstverständnis des Faches, zur Schulung von „interkulturellen Kompetenzen“ (vgl. kritisch dazu Geier 2011) und Toleranzziehung (vgl. kritisch dazu Diehm 2000) beizutragen. Dieses vorherrschende Gesellschaftskonzept basiert auf einer nationalgesellschaftlichen Logik ausgehend von einem engen Migrationsbegriff und damit von dem Verständnis der BRD als Einwanderungsgesellschaft, wo Einfachzugehörigkeiten normalisiert und Mehrfachzugehörigkeiten besonders werden (vgl. Geier 2016). Die inhaltlichen Vorgaben für das Fach berühren handlungsethische und differenzrelevante Aspekte im Zusammenhang mit gesellschaftsrelevanten Subjektivierungsprozessen (vgl. Rose 2010). Aus poststrukturalistischer Perspektive werden soziale Normen durch Sprache und soziale Praktiken wirksam (vgl. Bräu 2015). Wirklichkeit wird somit immer wieder neu hergestellt bzw. (re-)produziert. Die darin involvierten Individuen werden im Zuge dessen durch Adressierungen bzw. Anrufungen „in die herrschenden (diskursiven) Ordnungen der Gesellschaft eingepasst [...] und [erhalten] in ihnen [...] ihre [jeweilige] Position als ‚Subjekt‘“ (Rose 2010, 211). Diese Positionierungen sind strukturiert durch die Logik von Rassismen als „Ordnung schaffende“ (Brodén & Mecheril 2007, 9) Strukturen der Gesellschaft und werden im Rahmen der Institution Schule (re-)produziert. Die in der Schule zirkulierenden Wissensbestände sind entlang von Normalitätskonstruktionen und -erwartungen strukturiert, die durch historisch gewachsene und zugehörigkeitsordnende Bedeutungen entlang von Kultur geprägt sind. Mit dem Kulturbegriff wird die Vorstellung von in sich geschlossenen Gruppen konstruiert, die zwar nicht mehr in territorial abgegrenzten Räumen leben, aber innerhalb eines geo-politischen Raumes. Unter anerkennungsprogrammatischer pädagogischer Perspektive sind Ansätze von Multikulturalismus bzw. Interkulturalität insofern problematisch, weil in diesem Kontext der „radikal Andere“ (Geier 2018, 30) entlang von spezifischen Differenzlinien adressiert und durch Kulturalisierung entindividualisiert wird. Somit steht durch den Rückgriff auf interkulturelle Differenz nicht mehr das Individuum im Vordergrund, sondern ein Repräsentant einer Kultur (vgl. Mecheril 2010a).

Das Anliegen Fremdheitskonstruktionen aus dieser Perspektive zu beleuchten, setzt einen weitgefassten Migrationsbegriff voraus. Das Verständnis einer Migrationsgesellschaft beinhaltet die Überzeugung, dass – historisch gesehen – jede gegenwärtige Gesellschaft durch unterschiedliche Formen von Migration geprägt ist (sei es Binnenmigration, Migration durch Flucht, Arbeitsmigration oder auch

durch die historisch zurückliegende Migration durch Kolonisierung) und damit auch durch „natio-ethno-kulturelle [...] Mehrfachverbundenheiten“ (Mecheril 2010b, 14) sowie sozialer Ungleichheit (vgl. Ivanova-Chessex & Steinbach 2017) strukturiert. Dabei spielen Fremdheitskonstruktionen sowie „Strukturen und Prozesse des Rassismus“ (Brodén & Mecheril 2007, 7) eine konstitutive Rolle in migrationsgesellschaftlichen Vergesellschaftungsprozessen (vgl. Geier 2020).

2.2 Zentrale Begriffe der rassismuskritischen Forschung

Rassismus wird als eine spezifische Form von alltäglicher (vgl. Leiprecht 2001), indirekter Diskriminierung mithilfe binärer Klassifikationsordnungen verstanden, die von einer Deutungsmacht innehabenden Gruppe zur Identifizierung von Fremden oder Anderen benutzt werden (vgl. Messerschmidt 2011). Indirekte Diskriminierung wird verstanden als nicht-intendierte Praktik mit möglichen negativen Auswirkungen auf bestimmte Menschen(-gruppen) (vgl. Gomolla 2016). Rommelspacher (2011, 29) versteht Rassismus „als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“. In seinem Buch *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden* (2001) schildert Leiprecht das Phänomen Alltagsrassismus als *eine* von mehreren „Erscheinungsformen“ (Feireidooi & Hößl 2021, 9) von Rassismus. Alltagsrassismus wird nach diesem Verständnis in der Mitte der Gesellschaft verortet und darf nicht mit extremistischem Rassismus einzelner Randgruppen verwechselt werden (vgl. Messerschmidt 2010).

Die Uneindeutigkeit von Differenzziehungen entlang von Nation, Kultur und Ethnie ermöglichen die (Re-)Produktion uneindeutiger Phantasmen² mit denen differenzierende und phantasmatische Zugehörigkeitskonstruktionen hergestellt und sozio-politisch aufgegriffen werden (können) (vgl. Geier & Mecheril 2021). Durch eine Abgrenzung von einem „konstitutive[n] Außen“ (Geier 2018, 25) wird ein natio-ethno-kulturelles „Wir“ hergestellt, das sich von einem ebenso imaginierten „Nicht-Wir“ abgrenzt (vgl. Balibar 2016). Diese Kodierungen gehen *nicht grundsätzlich*, aber „zumeist [mit] herabwürdigenden und benachteiligenden binären Unterscheidungen“ (Scharathow u. a. 2011, 11) einher, wozu auch Herkunftskonstruktionen gehören, die auf (sprachliche) Fremdheit basieren. Insbesondere geht damit eine „Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen“ (Balibar 2016, 30) einher, worauf interkulturelle Programmatiken mit einer auf Toleranz setzenden Erziehung reagieren. Rudolf Leiprecht (2001, 28) bezeichnet zum Beispiel Zugehörigkeitsordnungen mit Bezug auf „Kultur“ und „Ethnie“ als „Sprachversteck[e] für ‚Rasse‘“. Damit meint der Autor, dass auf einem Umweg

2 Mit Phantasmen ist auf die Imaginationen bzw. Phantasien hingewiesen, die zur Konstruktion der Konzepte Nation, Kultur und Ethnie beitragen und in den Vorstellungen der Subjekte einer Gesellschaft kontingent sind.

über „Kultur“ und „Ethnie“ rassismusrelevante Differenzen und somit auch die Kategorie „Rasse“ hergestellt wird (vgl. auch Hall 2018). Anstatt den Begriff „rassistisch“ zu verwenden, greife ich auf Anja Weiß' (2001, 81) Begriff „rassismusrelevant“ zurück, um soziale Praktiken zu benennen und zu untersuchen, die eine (Re-)Produktion von Rassismus unterstützen. Das ist bedeutsam, wenn Rassismus als Macht- und Herrschaftsverhältnis nicht moralisierend und verurteilend perspektiviert werden soll (vgl. Rose 2010). Somit werden gesellschaftliche Wissensbestände fokussiert, die in soziale Mikropraktiken eingeschrieben sind, damit Normalisierungs- und Subjektivierungsprozesse durchdringen und vor allem im Kontext von Schule und Fachunterricht vorzufinden sind (vgl. Broden & Mecheril 2010). Diese auf bestimmte Differenzkategorien zurückgreifende Gruppenkonstruktionen kann als „Rassekonstruktion (racialisation)“ (Mecheril & Melter 2010, 151) verstanden werden. Damit kann es zu einer reduktionistischen Positionierung von Mitgliedern der Gesellschaft kommen, die durch alltägliche Praktiken in sich gegenüberstehende Kollektivgruppen platziert werden (vgl. Melter & Mecheril 2011).

Mit Rassismuskritik soll die Fluidität und Plastizität von Rassismen historisch-kritisch in den jeweiligen Ausdrucksgestalten von „Herrschafts- und Gewaltphänomen“ (Kooroshy u. a. 2021, 18) nachgezeichnet und eingeordnet werden. In Anlehnung an Lavorano (2016, 74) wird zwischen rassismusrelevantem Wissen, das in Praktiken und Diskursen eingeschrieben ist, und dem „Wissen über Rassismus“ unterschieden. Ohne das Wissen über Rassismus können diskursive Praktiken, die mit Fremdheitszuschreibungen einhergehen, nicht wahrgenommen und verändert werden. Rassismuskritische Forschung bezweckt in erster Linie, einen Zugang zu diesem Wissen herzustellen, um das Wissen über Rassismus zu erweitern. Deswegen bedarf es auf fachunterrichtlicher Ebene einer kritisch de- und rekonstruktiven Analyse von sozialen Praktiken und der sich darin entfaltenden Wissensbestände entlang von Fremdheitsdiskursen. Dies ermöglicht eine Sichtbarmachung von Rassismen, die im „Norm- und Wertesystem einer Gesellschaft“ (Lavorano 2016, 75) verankert sind. Gesellschaftliche (Re-)Produktionen von rassismusrelevanten Wissensbeständen aller Teilnehmenden im Kontext von Unterricht sollen rekonstruiert werden, um Denkanstöße für einen differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Unterricht zu geben (vgl. Fereidooni & Simon 2020).

Das Individuum besteht aus einer Einheit unterschiedlicher Mehrfachzugehörigkeiten, die geprägt sind durch Kultur, Gesellschaft und Habitus (vgl. Butler 2005). Angelehnt an Louis Althusser argumentieren Ivanova-Chessex und Steinbach (2017), dass im Rahmen zugeschriebener Zugehörigkeitsordnung(en) einzelne oder zu einem imaginierten Kollektiv gedachte Individuen durch Sprechakte adressiert werden. Dieses angesprochene Individuum wird dann wiederum „durch beständige Wiederholungen solcher Ansprachen“ (Ivanova-Chessex & Steinbach

2017, 57) als Subjekt u. a. von Zugehörigkeitsordnung(en) charakterisiert. Anrufungen erfolgen auch durch „Praktiken der De_Thematisierung“ (Shure 2021, 99). Dieser Ansatz lehnt sich an die subjektivationstheoretische Konzeptualisierung von Performativität an, indem davon ausgegangen wird, dass „Diskurse [...] [als] performativ vermittelte Ordnungsgefüge“ (Ivanova-Chessex & Steinbach 2017, 58) verstanden werden können, in denen durch soziale Praktiken Bedeutungen explizit (thematisiert) und implizit (dethematisiert) generiert und verfestigt werden. Adressierungen können so als diskursiv machtvolle Handlung verstanden werden. Die Macht der Adressierungen sowie der damit zusammenhängenden Diskurse wirkt sich auf Individuen insofern aus, als dass es ihnen Optionen für Subjekt-Positionierungen in gesellschaftliche Gefüge eröffnet oder schließt. Shure (2021, 100) erörtert, dass De_Thematisierungen „beispielsweise dort zum Tragen [kommen], wo Ungleichheit und/oder Ungleichheitsverhältnisse zum Verschwinden gebracht werden“. Sie versteht darunter nicht eine ausschließliche Unterdrückung und Übergehung von rassistisrelevanten Wissensbeständen, sondern eine Normalisierung, Neutralisierung, Kulturalisierung, Minimierung und Distanzierung von Differenzkonstruktionen, die das „Wie‘ rassistischer Normalität“ (Shure 2020, 134) diskursiv zum Thema machen. Somit stellt sie eine Nähe zu den von Messerschmidt (2010) konzeptualisierten „Distanzierungsmustern“ her, in denen es um die „[v]ier Praktiken im Umgang mit Rassismus“ geht. Rassismus (analytisch) zum Thema zu machen ist schwierig und in Hinblick auf die „postnationalsozialistische Struktur rassistischer Normalität“ (Messerschmidt 2010, 41) in der BRD affektiv aufgeladen. Die Thematisierung dieses Phänomen geht mit Dethematisierungen einher, die – so Messerschmidt (2010, 41) – durch vier Praktiken der Distanzierung sichtbar werden: 1) „Skandalisierung“ (die Person, die Rassismus benennt, wird skandalisiert), 2) „Verlagerung in den Rechts-extremismus“ (Rassismus wird nur als Problem von Randgruppen anerkannt), 3) „Kulturalisierung“ (rassismusrelevante Normalität wird als kulturbedingte Erscheinungsform zum Thema) und 4) „Verschiebungen in die Vergangenheit“ (Rassismus wird als historisch zurückliegender Tatbestand in die Zeit der NS-Diktatur verlagert).

2.3 Ausgewählter Forschungsstand

Thomas Geier konnte in seiner qualitativ-rekonstruktiven Forschungsarbeit aufzeigen, dass innerhalb des Unterrichts in Praktischer Philosophie Schüler*innen durch ihre vermeintliche Herkunft qua Abstammung als Individuen angesprochen werden, sich aber in eine spezielle Rolle einfügen müssen: in die Rolle als Repräsentanten und Zugehörige einer imaginierten homogenen Gruppe (vgl. Geier 2011). Dabei werden „kulturelle“ Differenzen und eine vom „Deutsch-Sein“ unterschiedene „Fremdheit“ mit Bedeutung versehen und hergestellt. Mit diesen Zuschreibungen gehen Adressierungen einher, die die Schüler*innen als

Expert*innen dieser homogenisierten Nicht-Wir Gruppe bestimmen (vgl. Terkesidis 2010). Diese Bestimmung erkennt implizit eine deutsche Zugehörigkeit im Kontext von Mehrfachzugehörigkeiten ab. Damit wird im Rahmen einer Unterrichtsstunde, in der auf die Schüler*innen individuell eingegangen werden soll, eine „Fremdheit“ oder zumindest eine „Andersheit“ der Schüler*innen künstlich hergestellt. Diese Herstellung lässt sich als Prozess der diskursiven Fremdpositionierung deuten, die die gesellschaftlich imaginierten „Anderen“ im Unterricht hervorbringt (vgl. Rose 2010). Der Blick auf Fremdheitskonzepte bedeutet daher auch immer einen Blick auf dominante Normalitätskonstruktionen einer Gesellschaft (vgl. Messerschmidt 2005). Dies macht deutlich, dass Schulunterricht als gesellschaftlicher Ort eingebettet ist, in der rassismusrelevante Differenzen eine Rolle spielen. Bildung kann dabei nicht nur als emanzipatorischer Prozess begriffen werden, durch den Menschen dazu befähigt werden, auf Machtverhältnisse einzuwirken. Bildung trägt mit Blick auf diese Theoretisierung auch dazu bei, Individuen „Machtmechanismen“ (Koller 2016, 43) zu unterwerfen. Dieser paradoxe Prozess der Emanzipation und Unterwerfung bringt „die Subjekte im Sinne von handlungsfähigen Individuen [...] hervor“ (Koller 2016, 42). Der Diskurs um die bildende Macht von Rassismus bietet somit eine Analyseperspektive an, um die Herstellung rassismusrelevanter Differenzen – im Kontext von Fremdheitskonstruktionen – im Unterricht zu rekonstruieren.

3 Untersuchungsansatz und -vorgehen

Mithilfe einer Fokussierten Ethnographie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (vgl. Knoblauch 2001; Breidenstein u. a. 2020) wurden Praktiken der De_Thematisierung von „Fremdheit“ im Fachunterricht ausgehend von einer Teilnehmenden Beobachtung untersucht.

Das Abstandsgebot von psychologisierenden Annahmen war leitend für meine Masterarbeit sowie für die Präsentation der daraus folgenden Ergebnisse in diesem Artikel (vgl. Breidenstein u. a. 2020): Es geht darum herauszuarbeiten, wie welche sozialen Praktiken in Erscheinung treten, um „die Praxis über sich selbst aufzuklären“ (Kminek 2017, 62).

Das Fach Praktische Philosophie (PP) wurde als Feld bestimmt. Durch seine Stellung als Ersatzfach zum Religionsunterricht ist PP-Unterricht durch die heterogene Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und die curricular gesetzten Differenzkonstruktionen in ihrer Wechselwirkung in der Praxis umso interessanter. Letztendlich ist das so konstruierte Feld ein institutionell geregelter Raum. Daher war auch die Datenerhebungsphase nicht auf einen geographischen Ort reduziert, sondern fand an mehreren Orten statt. Insgesamt dauerten meine Feldaufenthalte

je nach Standort 4-12 Wochen und diese fanden in drei verschiedenen Städten an drei Gymnasien statt.

Die Genehmigung des Feldzugangs in C-Stadt dauerte länger an als (von der Lehrkraft und mir) erwartet. So startete meine Teilnehmende Beobachtung – gestützt und erweitert durch audiovisuelle Aufzeichnungen – ab der vierten Stunde der Unterrichtsreihe „Begegnung mit Fremden“. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden bestand aus 26 Schüler*innen, von denen 25 als Deutsche of Color adressierbar sind sowie einer Lehrkraft, die als *weiß*-Deutsche adressierbar ist³. Die Adressierbarkeit wurde nicht positivistisch von mir als Forschende „gesehen“, sondern kommt in den auf einem monolingualen Habitus nationalstaatlicher Logik (vgl. Dirim & Mecheril 2010) aufbauenden Anmerkungen der Lerngruppe vor, die in einem ausführlichen Stundenentwurf expliziert und mir von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt wurde. Darin heißt es „Dies [sprachliche Mängel] trifft auf jede*n Schüler*in der Klasse mit dominanter nicht deutscher Herkunftssprache zu, d. h. auf die gesamte Klasse, außer auf [Laura; anonymisiert]“. Die Namen der Teilnehmenden wurden anonymisiert und es wurde versucht den unterschiedlichen Adressierbarkeiten durch die verwendeten Anonymisierungen Rechnung zu tragen. Für die Analyse ist die Hervorhebung dieser spezifischen Adressierbarkeiten bedeutsam. In migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen wird deutlich, dass mit Namen bestimmte Phänotypen imaginiert werden, die mit unterschiedlich Positionierungen einhergehen. Um diese Differenzen in den sozialen Praktiken deutlich zu machen, muss ein gewisser Grad von der „Reifikationsproblematik“ (Geier 2018, 31f.) eingekauft werden.

Die audiovisuellen Aufzeichnungen wurden nach thematisch relevanten Ausschnitten gesichtet und die Unterrichtsstunden komplett transkribiert, in denen selbstläufige und dichte Interaktionen rund um das Thema „Fremdheit“ stattgefunden haben (vgl. Breidenstein u. a. 2020). Nicht nur die sprachlichen Handlungen der Teilnehmenden wurden transkribiert, sondern auch szenische Beschreibungen in geschwungenen Klammern ergänzt. Das Kriterium zur Auswahl von Fällen habe ich nach der thematischen Relevanz der Sequenzen festgelegt und diese mithilfe der Sequenzanalyse und dreier Prinzipien der Befremdung intensiv rekonstruiert. Die ethnographische Sequenzanalyse, die der Arbeit als Auswertungsmethode zugrunde liegt, folgt – nach Breidenstein u. a. (2020, 172) – drei Prinzipien: (1) „Sequenzialität“, (2) „Verlangsamung“ und (3) „Immanenz“. Die Sequenzen, die analysiert wurden, sind u. a. auch ausgehend von der didaktischen Struktur der jeweiligen Unterrichtsstunden ausgewählt worden, wie z. Bsp. Hinführung oder Problemfeststellung/-fokussierung (vgl. Runtenberg 2016). Durch die didaktische Aufbereitung von Unterricht weist dieser eine Dramaturgie auf (vgl. Sistermann 2016). Mein Fokus bezieht sich einerseits zwar auf mikrologische

3 Vergleiche zu den Begriffen Deutsche Of Color/ weiß-Deutsch Melter 2011.

Einzelfallanalysen von Unterricht, diese müssen aber in der didaktisch inszenierten Dramaturgie kontextualisiert werden.

4 Fallminiaturen und theoretische Bezüge

In diesem Abschnitt werden zwei Ausschnitte einer Doppelstunde im Fach Praktische Philosophie am Gymnasium in C-Stadt im Rahmen von Fallminiaturen dargestellt. In der Unterrichtsreihe ‚Begegnung mit Fremden‘ wurde Fremdheit zentral zum Thema. Zusätzlich erfolgt zu Beginn und zum Abschluss der beiden Fallminiaturen eine Kontextualisierung des Reihenbeginns sowie -verlaufes.

4.1 Das Gefühl von Fremdheit

Nedina: also wir haben über unsere Heimat gesprochen. Wir haben auch so ein Selbstexperiment sag ich mal an der Tafel gemacht. (Unterrichtstranskript Nr. 1, ZZ. 80-83)

Mehmed: [...] in der letzten Stunden hatten wir ein Arbeitsblatt da sollten wir dann äh verschiedene Stichpunkte schreiben. Also das () ob das Fremde eine Bedrohung ist, ähm od- das Fremde eine Chance ist (Unterrichtstranskript Nr. 1, ZZ.187-191).

Die Lehrkraft nutzte meine Anwesenheit für eine didaktische Reaktivierung. Aus den Berichten der Schüler*innen, oben exemplarisch an Mehmeds und Nedinas Berichten, wurde deutlich, dass Fremdheit durch eine Aufgabenstellung im Rahmen eines *Selbstexperiments* mit Bezug auf eine *neue Heimat* in einem widersprüchlichen Verhältnis zwischen *Bedrohung* und *Chance* thematisiert wurde. Durch den so begrenzten Artikulationsraum wird jedoch der gesellschaftliche Aspekt von Fremdheit als Bedrohung oder Chance dethematisiert. Migration irritiert nationalgesellschaftliche Grenzziehungslogiken; diese Irritationen werden in Krisendiskursen bearbeitet und „sind Kennzeichen migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Geier & Mecheril 2021, 171). Diese Bearbeitung des Diskurses um Irritation wird in diesem Fachunterricht an o. g. Sequenzen rekonstruierbar. In einem nächsten Schritt sollten die Schüler*innen, ohne zuvor den Begriff Fremdheit thematisiert zu haben, erläutern, in welchen Situationen, sie sich fremd gefühlt haben. Eine dieser Erläuterungen sah wie folgt aus:

Semra: Äh also ich hab mich das erste Mal so richtig fremd gefühlt, als ich so in der Betreuung saß und da so zwei Personen so ein Spiel gespielt haben und ich dann auch mitspielen wollte aber aber diese eine Person meinte, du bist Türkin, du kannst das bestimmt nicht, du weißt die Spielregeln nicht und dann hab ich voll geweint. Ich weiß nicht, ich war voll traurig. (Unterrichtstranskript Nr. 1, ZZ. 264-271).

Laura: {Lächeln sichtbar, da Maske auch unterm Kinn} Ey wer war das?

Semra: Ja Tina und- also Tina und {schnell und mit der Hand ein Nein gestikulierend} du saßt daneben, aber du hast nichts gemacht.

Laura: Tina h-a-t? {nimmt die Hand vorm Mund} boah!

Semra: Ja Tina hat () und du hast gelacht.

Laura: Das ist voll ra-, voll die Rassistin!

(Unterrichtstranskript Nr. 1, ZZ. 279-286)

In der ersten Sequenz berichtet Semra davon, zum ersten *Mal so richtig* das Gefühl von Fremdheit in einem Betreuungskontext erfahren zu haben. Im Betreuungskontext der offenen Ganztagschule z. Bsp. kommen Schüler*innen einer gemeinsamen Klasse oder aus verschiedenen Klassen zusammen. Es mag möglich sein, dass sie sich zu Beginn nicht kennen. Im Verlauf der Nachmittagsbetreuung, die sich über ein Schuljahr erstreckt und danach wieder neu beantragt wird, sind die Schüler*innen einander keine Fremden mehr, im Sinne von Unbekannten. Semra bezieht ihr Fremdheitsgefühl nicht auf die Unbekanntheit der Personen (sichtbar an der zweiten Sequenz), sondern auf die Ausgrenzungs-Interaktion, die sich zwischen ihr und den zwei Personen ereignete. Diese Ausgrenzung begründete eine der zwei Personen damit, dass Semra *Türkin* ist. In dieser Interaktion kann rekonstruiert werden, dass eine Verbindung zwischen Sein (*du bist*), Nicht-Können (*du kannst das bestimmt nicht*) und Nicht-Wissen (*du weißt die Spielregeln nicht*) mit dem Thema Fremd-Fühlen hergestellt wird. Darin zeigt sich, dass natio-ethno-kulturelle Ordnungen eine Rolle spielen. Eine türkische Selbstidentifikation ist nicht problematisch. Problematisch, und hier meine Annahme, ist erstens eine Fremdentifikation und die negative Verknüpfung zwischen Sein, Können und Wissen entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien. Erstens geht aus dem Datum nicht hervor, wie Semra sich selbst identifiziert, nur dass sie etikettierend adressiert wurde in der Nachmittagsbetreuung, wo sich alle bekannt sind. Durch diese Etikettierungspraxis kommt es bei Semra zu einem Gefühl von Fremdheit, dass nicht gleichzusetzen ist mit der Adressierung als Fremde. Zweitens kommt nicht zur Sprache, inwiefern *Türkin*-Sein ihrem Selbstkonzept entspricht. Dies kann durchaus so sein, aber nicht die damit verbundene Logik. Die Logik hat mit rassistischer Essentialisierung zutun (vgl. Taguieff 2016). Außerdem ist es migrationsgesellschaftlich vor dem Hintergrund von Mehrfachzugehörigkeiten schwierig Selbst- und Fremdkonzepte anzuzeigen, da damit in der Rekonstruktion selbst eine Aberkennungspraxis entstehen kann.

In der Rekonstruktion wird eine Differenzlinie zwischen einer expliziten natio-ethno-kulturellen Differenzkonstruktion „*Türkin*“ und einer impliziten Differenzkonstruktion „*Nicht-Türkin*“ sichtbar gezogen. Während Semra als *Türkin* adressiert wird, die das besagte Spiel nicht spielen kann, adressiert sich Tina implizit als „*Nicht-Türkin*“, die um die Spielregeln weiß. Damit adressiert Tina auch implizit Laura (die in der zweiten Sequenz als bekannte und involvierte Personen

markiert werden von Semra) als „Nicht-Türkin“ und als fähig beim Spiel mitzumachen.

Semras Nicht-Können wird in dieser Interaktion kulturalisiert. Durch diese an Semras (Nicht-)Können ausgemachte Kulturalisierung wird Semra zur Repräsentantin der türkischen Kultur. Die kulturalisierte Verknüpfung dieser Logik mit Nicht-Wissen stigmatisiert das Türkisch-Sein (in der Herabsetzung Semras Fähigkeiten) und kann als eine der vier Distanzierungspraktiken im Umgang mit Rassismus gedeutet werden (vgl. Messerschmidt 2010). Spannenderweise nimmt Semra die Distanzierungsmaßnahme über den Weg der Kulturalisierung vor. Ihre Mitschülerin Laura, die in diesem Vorfall involviert war, spricht direkt in einem moralisierenden Ton von Rassismus, in dem sie Tina (die abwesend ist) vorwirft, *voll die Rassistin!* zu sein. In diesem Sprechakt wird Tina, als „Schuldige“ skandalisiert. Und Laura, die nicht nur während des Vorfalls, sondern auch während Semras Bericht lächelt, distanziert sich selbst von der Zuschreibung als Rassistin. Hier ist wichtig zu betonen, dass es in der vorgelegten Rekonstruktion darum geht, diese Praktiken der De_Thematisierung im Kontext von Fremdheit in ihrem *Wie* nachzuzeichnen, und den damit einhergehenden Bezug zu Rassismus als migrationsgesellschaftliche Normalität sichtbar zu machen, die diskursiv in die Praktiken eingeschrieben sind und ein gesamtgesellschaftliches, statt individuelles Problem darstellen.

In den Sequenzen kann rekonstruiert werden, dass das Fremdheitsgefühl Semras mit einer Diskriminierungserfahrung zusammenhängt (vgl. Geier 2011). Diese Interaktionen werden von der Lehrkraft als Hinführung zur Problemfrage (*Was ist ein Fremder bzw. eine Fremde?*) der Stunde genutzt, ohne in diesem Kontext die gesamtgesellschaftlich rassistusrelevante Dimension dieser Art von Fremdheits-erfahrung zu thematisieren. Damit wird Rassismus als gesamtgesellschaftliches Problem dethematisiert und der Möglichkeitsraum bleibt ungenutzt, im Fachunterricht nicht die Fremdheit einer Person, sondern Fremdheitskonstruktionen als abstraktes Phänomen aus philosophischer Perspektive zu befragen.

4.2 Dethematisierung der Differenz von Fremdheit

Auch in der didaktisch zu verortenden Problemfokussierungsphase sowie in der Phase der Ergebnissicherung, in der eine Definition von einer fremden Person festgehalten wird, können rassistusrelevante „De_Thematisierungspraktiken migrationsgesellschaftlicher Ordnungen“ (Shure 2021, 279) rekonstruiert werden.

Problemfokussierungsphase

Frau Albert: Das ist nämlich auch was Persönliches, ne. Das sind unangenehme Situationen irgendwie ja. Also ich hab das auf jeden Fall herausgehört äh so Sätze zu hören wie {zeigt zur Tafel, auf die sie mit Stichpunkten, die SuS Beiträge festgehalten hat} *du Deutsche, ihr Deutschen*, ihr könnt ihr könnt äh ihr gehört nicht

zu uns oder{schnell} *du bist Türke*, *du kannst* das nicht ne. Das sind Sätze, die tun weh. [...] Und hier in den Situationen {zeigt wieder auf die linke Tafelseite} hat sich jeder und jede von euch fremd gefühlt. Jeder von euch oder jede von euch war eine Fremde oder ein Fremder.

(Unterrichtstranskript Nr.1, ZZ. 464-488)

In der Sequenz zur Problemfokussierungsphase normalisiert die Lehrkraft die von den Schüler*innen berichteten Fremdheitserfahrungen als etwas persönliches und dethematisiert damit implizit die gesellschaftlich relevante Dimension von Fremdheitszuschreibungen. Es wird sprachlich darauf Acht gegeben, eine Universalisierung einzuführen, in dem betont wird, dass *jeder und jede* das Gefühl von Fremdheit erfahren hat. Anschließend wird in der Sequenz eine sprachliche Umstellung von „fremd fühlen“ hin zu „fremd sein“ sichtbar. Dies lässt sich als Bedeutungsverschiebung vom Phänomen der Fremdheit als universales Gefühl hin zu einer identifizierenden Adressierbarkeit von dem*der Fremden rekonstruieren (vgl. Ivanova-Chessex & Steinbach 2017). Den Kontext der Schüler*innenerfahrungen miteinbeziehend kann davon ausgegangen werden, dass Semra und einige andere, die von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen berichten, nicht als Fremde adressiert worden sind. Die Schülerin wurde in einem ihr vertrauten Raum als natio-ethno-kulturell Andere bzw. „Migrationsandere“ (Dirim & Meceril 2010, 121) und – wie in der von der Lehrkraft festgehaltenen Gegenüberstellung von Deutschen und Türken – damit als Nicht-Deutsche durch ihre Mitschüler*innen adressiert. Die Nicht-Zugehörigkeitserfahrung wird im Sprechakt der Lehrkraft der als Deutsch adressierten Schülerin zugesprochen und nicht der als Türkisch adressierten, bei der ein Gefühl von Fremdheit durch die Logik von Sein-(Nicht-)Können-(Nicht-)Wissen erzeugt wurde.

Die Einordnung dieser Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen erfolgt thematisch explizit unter dem Konzept von Fremdheitserfahrungen, weil dieser thematische Kontext durch die Hausaufgabenstellung der Lehrkraft als geschlossener Artikulationsrahmen vorlag. Aus diesem Rekonstruktionsergebnis könnte ein Möglichkeitsraum eröffnet werden, diesen Artikulationsrahmen zu öffnen und Fremdheitserfahrungen von migrationsanderen Schüler*innen, die als Migrationsandere und damit Nicht-Deutsche adressiert werden, als Erfahrungen von Alltagsrassismus thematisierbar zu machen. In der angeführten Sequenz in 4.1 befand sich Semra in einer Situation, in der sie sich mit ihren ihr vertrauten Mitschülerinnen befand. Die Schlussfolgerung der Lehrkraft („*jede von euch war eine Fremde*“) lässt sich als Adressierung Semras als Fremde rekonstruieren, obwohl Semra selbst nur von einem Gefühl von Fremdheit berichtet. Als fremd adressierte Menschen werden als Abweichung von einer vorherrschenden deutschen Norm definiert (vgl. Messerschmidt 2005). Vor dem Hintergrund rassismusrelevanter unterschiedlicher Positionierungen der Schüler*innen, ist die Logik der universalisierten Kollektivierung von Fremdheitserfahrungen in einer Migrationsge-

sellschaft nicht schlüssig. Das kann in der Ergebnissicherungsphase noch einmal deutlicher gezeigt werden anhand einer Sequenz, in der die Schüler*innen – durch Arbeitsblätter angeleitet – eine Definition einer „fremden“ Person erstellt haben und diese im Plenum zusammenführen.

Der Artikulationsraum der Schüler*innen wird durch die Interpunktionen (den Unterricht-thematisch-lenkenden Reformulierungen) (vgl. Tyagunova & Breidenstein 2016) der Lehrkraft immer weiter eingegrenzt. Die Lehrkraft Frau Albrecht konnotiert die Differenzkonstruktion Fremdheit mit ihren Reformulierungen der Schüler*innenbeiträge mit multikulturalistischen Bedeutungen, in der die Fremdheit einer Person kulturalisiert wird. Mit dieser Kulturalisierung geht eine Dethematisierung möglicher Mehrfachzugehörigkeiten einher.

Ergebnissicherungsphase

Nedina: Also ein Fremder oder eine Fremde ist jemand der sich in den Augen anderer seltsam verhält

[...]

Esra: Ich möchte grad irgendwa- was andres sagen also weil ich- a- eine andere Kultur oder Gegend empfinden empfindet

Frau Albert: Weil er aus

Esra: Aus einer anderen Kultur oder Gegend kommt.

Frau Albert: Jah.

Esra: Aber eigentlich könnt das ja auch sein, dass dass er sich weil, dass er die Anderen für bisschen seltsam hält, weil er eine andere Meinung hat oder anderes Aussehen.

[...]

Frau Albrecht: In den Augen Anderer seltsam verhält [...] Komma, weil er wie Esra grad schon schön gesagt hat aus einer anderen Kultur oder Gegend kommt. Bitte ergänzt das jetzt, das ist ein *ganz ganz* toller Satz und ich möchte den in *jedem* eurer Hefte sehen. (Unterrichtstranskript Nr. 1, ZZ. 1063-1093)

In dieser Sequenz wird das Ergebnis der Erarbeitungsphase gesichert und die von einem Schüler vorgetragene Definition einer fremden Person im Plenum ergänzt. Rajeshs Definition ist an die Wand projiziert und Nedina diktiert ihm, was er ergänzen soll. Dabei wird „Fremdheit“ als „beobachterrelative Konstruktion“ (Reuter 2002, 78) einer Person von der Schülerin hervorgehoben. Am Verhalten der Person wird die fremde Person bestimmt. Das Adjektiv „seltsam“ markiert eine Abweichung von einer Norm. Die fremde Person wird aufgrund ihres Verhaltens von der normbestimmenden Gruppe als Abweichung wahrgenommen. Während die Lehrkraft dieser Ergänzung zustimmt und nun nach einer Begründung für dieses Urteil fragt, schaltet sich Esra ein. Esra scheint der Definition nicht zustimmen zu wollen, mit der Begründung, dass sie aus einer anderen Kultur oder Gegend kommt und das anders empfindet (*„also weil ich- a- eine andere Kultur*

oder Gegend“). Die Lehrkraft unterbricht Esra, um ihren Beitrag zu korrigieren und überhört möglicherweise dabei das *ich* und macht daraus ein *er*. Mich als Teilnehmende Beobachterin irritiert es, dass Esra diese Korrektur übernimmt. Auf jeden Fall dreht Esra die Beobachterposition um und markiert die Perspektive der anderen als abweichend sowie die Perspektive des „Fremden“ als Norm. Das Konzept von Normalität und Abweichung birgt dabei verschiedene Verstrickungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, in der – ausgehend von einer vorherrschenden Gruppe – die Norm und die Abweichung bestimmt wird (vgl. Broden & Mecheril 2007). Diese Deutung begründet sie mit Rückgriff auf unterschiedliche Meinungen oder Aussehen, die aufgrund von einer von den Anderen abweichende Herkunft herrühren. Dabei verwendet sie das abstrakte Phänomen Kultur sowie das Konzept Territorium (Gegend) als Differenzmarkierungen für Herkunft. Hier werden individuelle Unterschiede als natio-ethno-kulturelle Unterschiede gerahmt. Die Lehrkraft, die das Kriterium Aussehen zunächst unbeachtet lassen möchte, ratifiziert Esras Beitrag und diktiert Rajesh, was er aufschreiben soll. Schließlich hebt die Lehrkraft die Relevanz dieser Ergänzung hervor, indem sie alle Schüler*innen dazu aufruft, diese auch in ihren Heften zu ergänzen. In der von der Lehrkraft ratifizierten (vgl. Asbrand & Martens 2018) Definition wird ein bestimmtes Wissen über Fremdheit vermittelt, das mit in sich geschlossenen kulturellen Gruppen zusammenhängt. Eine fremde Person wird dabei als Repräsentant einer Kultur markiert. Wer die anderen sind, denen die Deutungsmacht zukommt, die Fremdheit einer Person zu bestimmen oder ob allen Menschen(-gruppen) die gleiche Deutungsmacht zukommt, bleibt ungeklärt. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die Unterrichtsreihe mit dem Titel ‚Begegnung mit Fremden‘ in der abschließenden Bearbeitung der „Erklärung von Prinzipien der Toleranz“ (UNESCO 1995) in einem normativen Aufruf zur interkulturellen Toleranz (vgl. kritisch dazu Diehm 2000) endet. Mit diesem kulturalisierten Aufruf zur Toleranz werden Diskurse von Kulturen als in sich geschlossene Gruppen normalisiert und die ungleichen Positionierungen der Schüler*innen (vgl. Shure 2021), die durch ihre Mehrfachzugehörigkeiten eher Diskriminierungen und speziell Rassismus ausgesetzt sein können, dethematisiert.

5 Fazit

In diesem Artikel wurde anhand empirischen Materials aus einer ethnographisch angelegten Studie aufgezeigt, wie im Fach Praktische Philosophie die Unterrichtsreihe „Begegnung mit Fremden“ unter den Topoi Bedrohung und Chance begann (vgl. 4.1). In der Rekonstruktion zeigte sich, dass Fremdheit dabei als krisenhaftes Migrationsphänomen thematisiert wurde. Die Krisenhaftigkeit zeigte sich in dem Diskurs von Beunruhigung von Grenzen und der damit einhergehenden

Thematisierung, wer als fremde Person adressierbar ist. Diese Thematisierung von Fremdheit auf fachunterrichtlicher Ebene – so wurde rekonstruiert – bietet problematische Anschlüsse an rassismusrelevante Diskurse, die in den „Praktiken der De_Thematisierung“ (Shure 2021, 283) oder den „Distanzierungsmustern“ (Messerschmidt 2010, 41) im Umgang mit Rassismus als Normalität eingeschrieben sind.

Auf dieser thematisch hoch aufgeladenen Grundlage wurde im Unterricht eine statische Definition von einer fremden Person erarbeitet, in der die gesellschaftliche Dimension von Fremdheit keine explizite Berücksichtigung fand. In diesem Zusammenhang kann die „Lösung“ der Lehrkraft, die Unterrichtsreihe nach den curricularen Vorgaben zu gestalten, kritisch problematisiert werden. Das (in-)direkte Wissen der Schüler*innen über Rassismus wurde durch die von der Lehrkraft begrenzten Artikulationsräume und ihre Interpunktionen nicht zum Unterrichtsthema, indem z. Bsp. nicht auf Fremdheitskonstruktionen als abstraktes Phänomen geprägt durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingegangen wurde. Das führte dazu, dass sie auf die Beiträge der Schüler*innen nicht differenziert eingehen konnte.

Die hiesigen migrationsgesellschaftlichen Dimensionen, die sich unter anderem auf natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten beziehen, sind kein Thema im Kernlehrplan. Durch diesen Artikel sollte sichtbar geworden sein, dass die empirische Erforschung von Philosophieunterricht in der Sekundarstufe I mit Fokus auf Praktiken der Differenz(de-)konstruktion im Kontext von Fremdheit, das gesellschaftliche Wissen über Rassismus (vgl. Lavorano 2016) an einigen Stellen konkretisieren kann. Für diese Konkretisierung bedarf es De- und Rekonstruktionen von in sozialen Praktiken vorherrschenden Wissensbeständen. Die Ergebnisse solcher empirischen Forschung im Unterrichtsfach Praktische Philosophie, vor allem im Kontext des Schwerpunktes „Begegnung mit Fremden“, könnten dann wiederum darin investiert werden, das fachunterrichtliche Curriculum zu aktualisieren.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Frankfurt/M.: Springer VS.
- Balibar, É. (2016): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: D. Kimmich; S. Lavorano & F. Bergmann (Hrsg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte. Stuttgart: Reclam, 23-31.
- Becker, J. & Braun, B. (2012): Die Begegnung mit Fremden und das Geschichtsbewusstsein. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bergold-Caldwell, D.; Scholle, J. & Maurer, S. (2020): Heterotope Interventionen – von der Notwendigkeit anderer Räume in der diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit. In: S. Bücken; N. Streicher; A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer VS, 109-126.

- Bräu, K. (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in der Schule und Unterricht. Opladen, 17-32.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München: UVK Verlag.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, 7-28.
- Butler, J. (2005): „Introduction to Bodies that Matter“. In: J. Butler (Hrsg.): The Body. London: Palgrave, 129-141.
- Diehm, I. (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2), 251-274.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril; M. do Mar Castro Varela; I. Dirim; A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 121-149.
- Fereidooni, K. & S. E. Höfl (2021): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zur Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Fereidooni, K. & Simon, N. (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer.
- Geier, Th. & Mecheril, P. (2021): Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. In: Zeitschrift für Migrationsforschung – Journal of Migration Research 1 (1), 171-196.
- Geier T. (2020): Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland. In: I. v. Ackeren; H. Bremer; F. Kessel; H. C. Koller; N. Pfaff; C. Rotter; D. Klein & Salaschek, U. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 119-133.
- Geier, T. (2018): Grenze als soziales Verhältnis Unterscheidungswissen und Unterscheidungspraktiken in pädagogischen Kontexten der Migrationsgesellschaft. Kumulative Habilitationsschrift Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaft, Halle (unveröffentlicht).
- Geier, T. (2016): Schule. In: P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 433-448.
- Geier, T. (2011): Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gomolla, M. (2016): Diskriminierung. In: P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 73-89.
- Hall, S. (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse. Ethnie. Nation. Hrsg. von K. Mercer mit einem Vorwort von H. L. Jr. Gates, Berlin: Suhrkamp.
- Hormel, U. & Jording, J. (2016): Kultur/Nation. In: P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 211-225.
- Horstmann, S. (2002): „... dass man sie nicht gleich umbringen soll, sondern erst mal gucken...“. Diskursanalytische Untersuchungen zur interaktiven Beziehungskonstitution und damit verbundenen Konstruktion des „Anderen“ in Unterrichtsgesprächen. Bd. 1. Frankfurt a. M./ London: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2017): Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken. Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37 (1), 55-69.
- Kminek, Helge (2017): „Völlig Egal.“ – Bedeutungslosigkeit in einer Unterrichtsstunde zur Sprachphilosophie. In: V. Albus; M. Frank & T. Geier (Hrsg.): Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht. Berlin: LIT Verlag, 162-185.

- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welt der Ethnographie. In: *Sozialer Sinn* 2 (1), 123-141. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-6930> (Abrufdatum, 14.04.2022).
- Koller, H.-C. (2016): Bildung. In: P. Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 32-44.
- Kooroshy, S.; Mecheril, P. & Shure S. (2021): Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In: K. Feiredooni & S.E. Hößl (Hrsg.): *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zur Theorie und Praxis*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 15-33.
- Lavorano, S. (2016): Alltagsrassismus. In: D. Kimmich; S. Lavorano & F. Bergmann (Hrsg.): *Was ist Rassismus? Kritische Texte*. Stuttgart: Reclam, 69-78.
- Leiprecht, R. (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann
- Mecheril, P. (2010a): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril; M. do Mar Castro Varela; Í. Dirim; A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 54-76.
- Mecheril, P. (2010b): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: P. Mecheril; M. do Mar Castro Varela; Í. Dirim; A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 7-22.
- Mecheril, P. & C. Melter (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: P. Mecheril; M. do Mar Castro Varela; Í. Dirim, A. Kalpaka, C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 150-178.
- Melter, C. (2011): Rassismusunkritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung). In: C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik*. Bd. 1, Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 277-292.
- Melter, C. & Mecheril, P. (2011): *Rassismuskritik*. Bd. 1, Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Messerschmidt, A. (2011): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: C. Melter, P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik*. Bd. 1, Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 59-74.
- Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, 41-57.
- Messerschmidt, A. (2005): Befremdung – oder wie man fremd wird und fremd sein kann. In: P. Schreiner; S. Ursula & V. Elsenbast (Hrsg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 217-228.
- MSW (2008) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan Praktische Philosophie für die Sekundarstufe I*. Frechen: Ritterbach.
- Reuter, J. (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. transcript Verlag.
- Runtenberg, C. (2016): *Philosophiedidaktik Lehren und Lernen*. Paderborn: Fink.
- Rommelspacher, B. (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: *Rassismuskritik*. Bd. 1, Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 25-38.
- Rose, N. (2010): Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, 209-233.
- Saadati Fashtomi, R. (2022): „Begegnung mit dem Fremden“. Empirische Beobachtungen im Fach Praktische Philosophie aus rassismuskritischer Perspektive. Masterarbeit vorgelegt an der TU Dortmund am 15.06. 2022 (unveröffentlicht).
- Said, E. W. (2003): *Orientalism*. London: Penguin Books (Erstveröffentlichung 1978).

- Spivak, G. C. (1988): Can the subaltern Speak. In: C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.): *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press, 271-313.
- Scharathow, W.; Melter, C.; Leiprecht, R. & Mecheril, P. (2011): *Rassismuskritik*. In: C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik*. Bd. 1, *Rassismustheorie und -forschung*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 10-12.
- Shure, S. (2021): *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sistermann, R. (2016): *Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben*. In: J. Pfister & P. Zimmermann (Hrsg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt, 203-223.
- Straub, J.; Garz, D. & Krüger, H.-H. (2001): *Begegnung mit dem Fremden. Einführung in den Themenschwerpunkt*, In: ZBBS (1), 3-13.
- Taguieff, P.-A. (2016): *Die Macht des Vorurteils*. In: D. Kimmich; S. Lavorano & F. Bergmann (Hrsg.): *Was ist Rassismus?* Stuttgart: Reclam, 32-48.
- Terkessidis, M. (2010): *Der Umgang mit Rassismus*. In: M. Terkessidis (Hrsg.): *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp, 77-110.
- Tyagunova, T. & Breidenstein, G. (2016): „Was ist Unterricht?“ – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In: Th. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS, 77-101.
- UNESCO (1995): „Erklärung von Prinzipien der Toleranz“ In: Deutsche UNESCO-Kommission: [www.unesco.de. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1995_Erkl%C3%A4rung%20%C3%BCber%20die%20Prinzipien%20der%20Toleranz.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1995_Erkl%C3%A4rung%20%C3%BCber%20die%20Prinzipien%20der%20Toleranz.pdf) (Abrufdatum: 02.07.2023).
- Weiß, A. (2001): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*, Wiesbaden: Springer Verlag.

Autorin

Fashtomi, Roya Saadati
 Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
 AG 10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Kritisch erziehungswissenschaftliche Lehrer:innenbildungsforschung;
 Rassismuskritische Schul- und Unterrichtsforschung;
 Differenz- und soziale Ungleichheitsforschung
 in der Migrationsgesellschaft
roya.saadati@uni-bielefeld.de

(Materielle) Wissensordnung und Differenz

Fabian Dietrich und Junis Spitznagel

Erzieherische Ausformung von Fachlichkeit. Rekonstruktionen zu milieuspezifischen Ansprüchen im Unterrichtsfach Wirtschaft

Abstract

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die empirischen Rekonstruktionen von Auszügen zweier Lehrwerke des Unterrichtsfachs Wirtschaft, welche das Konsumverhalten von Schüler*innen thematisieren. Eine Rekapitulation wirtschaftsdidaktischer Auseinandersetzungen mit der Programmatik eines unterrichtlichen Lebensweltbezugs rahmt und begründet die Fokussierung der Rekonstruktionen auf die in den Materialien Ausdruck findenden erzieherischen Modi und Ziele. Erkennbar werden milieuspezifische Konstruktionen der Erziehungsbedürftigkeit, die defizitäre und anerkennende Vorstellungen zum wirtschaftlichen Handeln der Schüler*innen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen sozio-ökonomischen Lage umfassen. Diese Befunde werden abschließend milieutheoretisch eingeordnet und diskutiert.

Keywords: (max. 5, deutsch) Fachlichkeit, Unterrichtsforschung, Schulbuchanalyse, Wirtschaftsunterricht, Lebensweltbezug

1 Einleitung

Die Forderung nach einer inhaltlichen Öffnung von Schule und Unterricht im Sinne der Stärkung eines Lebensweltbezugs gehört zum festen Inventar schulpädagogischer Reformsemantiken. In grober Linienführung lässt sich diese Programmatik in den Kontext reformpädagogischer Schulkritik einordnen, deren Fluchtpunkt die Forderung nach einer Entschulung des Schulischen bildet (vgl. u. a. Hentig 1993; Hecht 2020). Auch aus anderer Richtung erfährt das Konzept einer Lebensweltorientierung insofern Konjunktur als eine kompetenzorientierte Didaktik eine Herstellung lebensweltlicher Relevanz im Sinne einer größeren „Realitätsnähe der Aufgaben und Anwendungssituationen“ (Sterkl & Weixlbaumer 2018, 247) postuliert.

Wenn im Folgenden eine Variante der Herstellung lebensweltlicher Relevanz untersucht wird, dann soll es nicht darum gehen, im Sinne eines rekonstruktiven Abgleichs zwischen programmatischer Hoffnung und empirischer Wirklichkeit zu überprüfen, inwieweit sich die an das Konzept des Lebensweltbezugs verknüpf-

ten didaktischen und pädagogischen Hoffnungen erfüllen oder nicht. Jenseits dessen richtet sich das Interesse auf eine andere, quer dazu verortete Auffälligkeit, auf die wir in Auseinandersetzung mit in verschiedenen Lehrwerken zum Fach Wirtschaft zu findenden Materialien gestoßen sind: Diese verdeutlichen, dass der Lebensweltbezug als Prinzip immer didaktische Entscheidungen einfordert, wie und auf welche (imaginierten) Lebenswelt(en) von Schüler*innen Bezug genommen werden soll. Auf der Grundlage ihrer Analyse von Unterrichtsinteraktionen, in denen lebensweltliche Themen verhandelt werden, legen Yalız Akbaba, Karin Bräu, Laura Fuhrmann (2018) dar, dass derartige didaktische Entscheidungen normativ voraussetzungs- und folgenreich sind. Die Autorinnen fragen dabei, wie sie es nennen, nach „Nebenwirkungen“ von Lebensweltorientierung (Akbaba u. a. 2018: 256ff). Mit Blick auf die von ihnen fokussierten unterrichtlichen Aushandlungsproblematikern sie:

„Statt die Erfahrungen von Jugendlichen ernst zu nehmen, wird eher eine gesellschaftliche Normalität etabliert und repliziert. Diese Normalität unterschlägt die Pluralität von Lebenswelten zugunsten einer engeren Wirklichkeit. Die realitätsbezogenen Aufgaben in den Beispielen simulieren insofern lediglich die Realität der Jugendlichen, wobei sie für diejenigen zum Problem werden, deren Normalität nicht mit der des imaginierten typischen Schülers übereinstimmt“ (Akbaba u. a. 2018, 257).

Zwar, so ließe sich reformulieren, werde die über den Lebensweltbezug aufgerufene Vielfaltigkeit der Schüler*innen im Unterricht thematisiert, ebendiese allerdings entlang der Vorstellung eines „imaginierten typischen Schülers“ kanalisiert, normativ bewertet und überformt. Von diesem Befund ausgehend soll im Folgenden gezeigt werden, dass sich bereits in Lehrwerken, in denen lebensweltliche Themen bzw. lebenspraktische Problemstellungen konstruiert werden und die entsprechend darauf angelegt sind, derartige unterrichtliche Thematisierungen zu initiieren und didaktisch zu strukturieren, normative Bewertungen und Überformungen finden, die in spezifische Imaginationen von Jugendlichen und deren Lebenswelt eingeschrieben sind. Komplementär zu diesen lassen sich erzieherische Motive rekonstruieren, denen spezifische Leitbilder wünschenswerter Verhaltensweisen und Normalvorstellungen zugrunde liegen. Empirisch auffällig sind dabei signifikante Unterschiede, die der folgende Vergleich eines Lehrwerks für die Gesamtschule und eines Lehrwerks für das Gymnasium erkennen lässt und eine milieutheoretische Perspektivierung der sich darin andeutenden schulformspezifischen Differenzkonstruktionen nahelegen.

Mit dieser Perspektivierung schließen wir an einen Strang der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit der in der Wirtschaftsdidaktik zentralen Programmatik eines Lebensweltbezugs und einer damit verbundenen lebenspraktischen Begründung des Unterrichts(teil)fachs an. Diese wird in einem ersten Schritt rekapituliert. Vor diesem Hintergrund erfolgt dann die Darstellung der beiden kontras-

tiv angelegten Rekonstruktionen von Auszügen aus zwei Lehrwerken des Fachs Wirtschaft, die das Themenfeld „Konsum und seine Folgen“ bzw. „Jugendliche als Marktteilnehmer“ behandeln. Die kontrastive Anlage ermöglicht einen Vergleich zwischen einem gymnasialen und einem nicht-gymnasialen Lehrwerk. Die darüber erkennbar werdenden Differenzen werden dann unter Rückbezug auf die fachdidaktische Diskussion und unter Bezugnahme auf Bourdieus Milieutheorie (vgl. Bourdieu 1982; Bourdieu 1987) theoretisch gewürdigt und diskutiert. In einem knappen Resümee wird der Ertrag der vorgenommenen empirisch-rekonstruktiven Perspektivierung der Lehrmaterialien bilanziert.

2 Lebensweltbezug in der Didaktik des Wirtschaftsunterrichts

Die allgemeine Konjunktur der Programmatik eines schüler*innenorientierten Lebensweltbezugs findet sich auch im fachdidaktischen Diskurs zum Wirtschaftsunterricht wieder. Euler und Hahn (2014, 81) zufolge sei die Wirtschaftsdidaktik durch „ein[en] doppelte[n] Praxisbezug“ gekennzeichnet. Neben der unterrichtlichen Praxis, auf die jede (Fach-)Didaktik konstitutiv ausgerichtet ist und die von den Autor*innen als ein interaktives Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen gefasst wird, richte sich die Wirtschaftsdidaktik auf „die Praxis der ‚sozioökonomischen Lebenssituationen‘“ (Euler & Hahn 2014, 81) der Adressat*innen des Unterrichts – sprich der Schüler*innen. Ebendiese Situationen werden als welche gefasst,

„in denen Menschen mit Aufgaben konfrontiert sind, die in ihrem Kern als ökonomische gelten. Dazu zählen beispielsweise der Erwerb und die Verwendung von Einkommen, Konsumentscheidungen oder auch die Konfrontation mit Werbeeinflüssen. ‚Sozio‘ soll darauf verweisen, dass ökonomische Aufgaben immer in einen sozialen Kontext eingebettet sind, den es im praktischen Handeln zu berücksichtigen gilt“ (Euler & Hahn 2014, 79).

Die im Alltag verortete „Konfrontation“ mit ökonomischen Situationen bildet dementsprechend einen zentralen lebensweltlichen und lebenspraktischen Fluchtpunkt der fachdidaktischen Begründung des Faches. An anderer Stelle wird diese Figur noch deutlicher herausgestellt, wenn „das *Spezifizierende* der *Wirtschaftsdidaktik*“ als „die Ausrichtung der kommunikativen Lehr-Lernsituationen auf die Bewältigung *sozio-ökonomischer* Lebenssituationen“ (Euler & Hahn 2014, 80; Herv. i. O.) gefasst wird. Insofern werden Schüler*innen als potenzielle Konsument*innen bzw. Verbraucher*innen gefasst, welche sozio-ökonomischen Situationen zu bewältigen und zu meistern haben. Dazu passend führt Schlegel-Matthies (2004) aus, dass die didaktische Ausrichtung im Wirtschaftsunterricht auf „eine Stärkung der Selbstbestimmung und Souveränität der Verbraucherrolle

der Schülerinnen und Schüler“ (Schlegel-Matthies 2004, 13; weiterführend Schlegel-Matthies 2019) abziele. In die gleiche Richtung argumentiert auch Wittau (2018), wenn sie darlegt, dass der Wirtschaftsunterricht die „Selbsttätigkeit und Selbstreflexion statt [...] (bloße) Anpassung des Konsumverhaltens an die gegebenen Verhältnisse“ (Wittau 2018, 3) zum Ziel habe. Weiterführend kritisiert die Autorin, dass in vielen Ansätzen der Verbraucher*innenbildung bereits implizite Vorstellung des Konsumentenhandelns eingeschrieben seien: „Was dabei als angemessen gilt, wird durch das jeweilige Verständnis mündigen Verbraucherhandelns vorgegeben“ (Wittau 2018, 3). Ganz in diesem Sinne problematisieren Häußler und Küster (2013) das Konzept eines „verantwortlichen Konsumverhaltens“ als Zielstellung (schulischer) Verbraucher*innenbildung unter Berücksichtigung der in diese eingelassenen Moralisierung des Themas. Bezogen auf die Idee eines nachhaltigen Konsumverhaltens argumentieren sie, dass die „Heterogenität der Lebens- und Konsumwelten“ (Häußler & Küster 2013, 89) der Schüler*innen im Unterricht berücksichtigt werden müsste. Sowohl unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten an der Konsumgesellschaft als auch milieuspezifische Wertorientierungen (vgl. Häußler & Küster 2013 89f.) müssten darüber einbezogen werden. Dazu passend problematisiert Wittau (2018, 103) das Leitbild des*der verantwortungsbewussten Konsument*in als „mittelschichtorientiert“. Die moralische Aufladung des Unterrichtsgegenstandes erscheint so als eine partikulare. In ihrer empirisch-rekonstruktiven Untersuchung von auf das Handlungsfeld der Verbraucherbildung bezogenen Deutungsmustern von Lehrkräften arbeitet die Autorin ferner heraus, dass habituelle und damit milieugebundene Sichtweisen auf Konsumverhalten die unterrichtliche Praxis von Lehrer*innen strukturieren (vgl. Wittau 2018, 242ff.). Die inhaltsanalytisch angelegte Interviewstudie von Berg zu lehrer*innenseitigen Sichtweisen auf die Bedeutung der sozialen Herkunft von Schüler*innen im Wirtschaftsunterricht deutet darauf hin, dass die damit verbundene Problematik kaum reflexiv eingeholt oder aufgelöst wird (vgl. Berg 2014). Der kursorische Blick auf die fachdidaktische Auseinandersetzung mit einer lebensweltlichen und lebenspraktischen Ausrichtung der schulischen Verbraucher*innenbildung als ein Teil des Wirtschaftsunterrichts lässt erkennen, dass es sich hier um eine zentrale, aber problematische und problematisierte Begründungsfigur des Unterrichtsfaches insgesamt handelt. Aus dieser leitet sich ein dominantes erzieherisches Moment in der Konstitution des Faches ab, das die Frage nach dessen normativer Fundierung in besonders pointierter Form aufruft. Erkennbar wird weiterhin, dass die von uns fokussierte Problematik anschlussfähig an die rekapitulierten fachdidaktischen Auseinandersetzungen zum Lebensweltbezug erscheint.

Insofern soll die folgende empirische Rekonstruktion zum einen die in den Lehrwerken eingelassenen erzieherischen Leitbilder fokussieren, die als normativer Fluchtpunkt der fachlichen Erziehungsbemühungen untersucht werden. Zum an-

deren wird der Frage nachgegangen, inwieweit und wie die sozio-ökonomischen Bedingungen sowie die daraus hervorgehende Konsumorientierungen und -verhalten von Schüler*innen in den vergleichend in den Blick genommenen Lehrwerken Berücksichtigung finden.

3 Empirische Rekonstruktionen

Die Grundlage der beiden kontrastiv angelegten empirischen Rekonstruktionen bilden Auszüge aus zwei Lehrwerken, die für das Unterrichts(teil)fach Wirtschaft im einen Fall fürs Gymnasium und im anderen Fall für die Gesamtschule zugelassen sind. Diese werden im Anschluss an die Objektive Hermeneutik (vgl. Overmann 2000; Wernet 2009) als Ausdrucksgestalten spezifischer Konstruktionen der jeweiligen Lebenswelt der mit den Lehrwerken adressierten Jugendlichen in den Blick genommen.¹ Weitergehend richten sich die sequenzanalytischen Rekonstruktionen auf die Explikation von damit verbundenen Leitbildern wünschenswerter ökonomischer Verhaltensweisen und Normalvorstellungen. Diese werden entsprechend der Methodologie der Objektiven Hermeneutik auf der Ebene der latenten Sinnstruktur der Materialien verortet und damit jenseits manifester didaktischer Absichten oder erzieherischer Intentionen.

Vor dem Hintergrund des bereits dargestellten Forschungsinteresses richten sich die Fallrekonstruktionen in diesem Sinne also auf drei jeweils aufeinander verwiesene Fragestellungen: Inwieweit wird ein Lebensweltbezug des behandelten Themas hergestellt? Welche Form der Auseinandersetzung mit dem Thema wird über die Darstellung der Sache präfiguriert? Wie werden darüber die Schüler*innen adressiert?

3.1 Fall I: Der Plan für meine Ausgaben

Die empirische Grundlage der ersten Rekonstruktion bilden Auszüge aus dem Lehrwerk „Starke Seiten – Starke Schüler“ (Boldt u. a. 2019), das vom Klett-Verlag für integrierte Gesamtschulen in Berlin herausgegeben wurde. Blicken wir zunächst auf die erste Passage der Themeneinheit „Konsum und seine Folgen“.

1 Rekonstruktionen von Unterrichtsmaterialien finden sich im Feld der im engeren oder weiteren Sinne objektiv-hermeneutisch ausgerichteten Schul- und Unterrichtsforschung auch an anderer Stelle (vgl. u. a. Meyerhöfer 2003). Innerhalb der Objektiven Hermeneutik lassen sich Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellungen als Protokolle beschreiben, die sich dadurch auszeichnen, dass sich mit ihnen die interessierende Praxis selbst – also unabhängig von etwaigen Erhebungsverfahren – protokolliert (vgl. Overmann 2000).

2 Konsum und seine Folgen

Einnahmen Mai		Veränderliche Ausgaben	
	2.558,55 €		
Feste Ausgaben			
Miete, Strom, Wasser, Heizung	446,99 €	Kleidung, Schuhe	416,81 €
Versicherungen	42,00 €	Wochenenkauf 1	218,81 €
Grundfunk-/Fernsehgebühren	73,00 €	Auto/Reparaturen	42,18 €
Zeitung	8,50 €	Wochenenkauf 2	182,94 €
Sportbuch/ Tauchgerät	150,00 €	Spende Roter Kreuz	5,00 €
Versicherungsbeiträge	20,53 €	Lebkuchen	76,50 €
Fahrkarte Schule	21,70 €	Wochenenkauf 3	74,31 €
Handyvertrag	9,99 €	Friseur	42,50 €
		Körperpflege	32,94 €
Zwischensumme feste Ausgaben	714,81 €	Zwischensumme	€
		Gesamtsumme Ausgaben	€

1 Familie Schneider notiert alle Ausgaben, um den Überblick über ihre Finanzen zu behalten.

Der Plan für meine Ausgaben

In die Schuldenfalle kann man schneller geraten, als man denkt. Gerade Jugendliche, die wenig oder kein **Einkommen** haben, kommen leicht in Schwierigkeiten. Deshalb ist es wichtig, den Überblick zu behalten und über die wichtigsten Ausgaben Bescheid zu wissen.

Überblick behalten!

Ein Haushaltsbuch (→ **Abb. 1**) hilft, den Überblick über die **Einnahmen und Ausgaben** zu behalten. So weiß man immer genau, wie viel Geld man noch ausgeben darf, und kann nicht von einem Schuldenberg überrascht werden. Bei den **festen Ausgaben** lässt sich nur wenig sparen. Bei den **veränderlichen Ausgaben** hat man meist verschiedene Mög-

lichkeiten und kann durch überlegtes Einkaufen Geld sparen.

Feste Ausgaben

Feste Ausgaben fallen **regelmäßig** an (z. B. monatlich oder vierteljährlich). Hierzu gehören die Miete oder Versicherungsbeiträge. Die Höhe der Ausgaben kann z. B. von der Größe der Wohnung oder der Anzahl der dort lebenden Personen abhängen. Meist werden die Beträge regelmäßig vom Konto abgebucht.

Veränderliche Ausgaben

Veränderliche Ausgaben fallen **einmalig oder unregelmäßig** an. Es können z. B. Ausgaben für Reparaturen, Friseur oder Klei-

Abb. 1: Themeneinheit „Der Plan für meine Ausgaben“ (Boldt u.a. 2019, 42)

Ganz offensichtlich wird hier über die Thematisierung des Konsumverhaltens von Jugendlichen versucht, einen Bezug zur Lebenswelt der Adressat*innen herzustellen. Ein etwas genauerer Blick auf die gewählte Überschrift lässt einige Eigentümlichkeiten der Darstellung des Themas erkennen:

Der Plan für meine Ausgaben

Zunächst fällt die besondere Adressierung der Lesenden ins Auge. Thematisiert wird nicht ein Ausgabeplan, nicht ein Plan für *deine* oder *eure* Ausgaben, vielmehr wird den Leser*innen in den Mund gelegt, sich den angekündigten Plan zu eigen zu machen bzw. Autor*in der folgenden Ausführungen zu sein. Wie Andreas Wernet (2011) anhand eines vergleichbaren schulischen Beispiels herausarbeitet (vgl. Wernet 2011) ebnet eine solche Formulierung die Grenzen zwischen dem Innen und Außen des Subjekts ein, wodurch „jede Möglichkeit einer Distanzie-

nung“ (Wernet 2011, 13) genommen würde. Folglich protokolliert sich in der Überschrift ein ‚totalitärer‘ Modus der Vermittlung, der einen umfassenden und uneingeschränkten Zugriff auf das Subjekt suggeriert.

Inhaltlich richtet sich dieser auf die Etablierung einer spezifischen Form ökonomischen Verhaltens: Die Rede von *dem* Plan verweist auf die Identifizierung mit einem Ideal, einem übergeordneten Prinzip des Umgangs mit Ausgaben. Dieses kann im Planvollen gesehen werden, das bereits in die Thematisierung von „Ausgaben“ eingeschrieben ist. Geht es um „Ausgaben“, wird zwingend die Frage nach einer ökonomischen Angemessenheit thematisch, welche qua Kontrolle, Abwägung und Selbstdisziplinierung zu erreichen ist – Ausgaben sollen schließlich in Relation zum Nutzen möglichst gering sein.

Die Gesamtfigur der Überschrift verweist also auf einen erzieherischen Impetus. Es geht nicht um eine sachorientierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, sondern um die Internalisierung einer ökonomischen Verhaltensnorm, in deren Zentrum eine zweckrationale Selbstkontrolle und Sparsamkeit stehen. Diese Norm wird jedoch nicht argumentativ fundiert oder reflexiv eingeholt, vielmehr wird deren Affirmation den Schüler*innen aufgedrängt. In diese Richtung arbeitet auch der erste Satz des anschließenden in die Themeneinheit einführenden Textes:

In die Schuldenfalle kann man schneller geraten, als man denkt.

Der Verweis auf die „Schuldenfalle“ bestätigt nicht nur die Lesart, dass es hier um die Normen der Sparsamkeit bzw. Mäßigung und Selbstdisziplinierung geht. Ebenso reproduziert sich in dieser paternalistischen Warnung vor der Schuldenfalle der erzieherische Impetus. Die Formulierung „kommt man schneller als man denkt“ impliziert die Unterstellung, die adressierten Personen seien unbedacht oder fahrlässig – ansonsten bedürfte es einer solchen ermahnenen Aufforderung nicht. Dass sich der warnende Appell an die Adressat*innen des Lehrwerkes richtet, zeigt sich in der anschließenden Erläuterung:

Gerade Jugendliche, die wenig oder kein Einkommen haben, kommen leicht in Schwierigkeiten.

Ist die Rede davon, dass jemand leicht in Schwierigkeiten kommt, geht es darum, dass die Person dazu neigt, sich durch das eigene Handeln besonders oft in eine missliche Lage zu manövrieren oder in Nöte zu geraten. Damit werden die Schüler*innen zu Erziehungsbedürftigen gemacht und eine besondere Notwendigkeit der Ermahnung unterstrichen. Interessant ist, dass hier Jugendliche mit wenig oder keinem Einkommen als besonders gefährdet angesprochen werden. Diese Darstellung irritiert insofern, als Jugendliche – zumindest solange sie noch zur Schule gehen – im Regelfall über kein oder nur marginales eigenes Einkommen verfügen. Sinnvoll wäre die Unterscheidung von Jugendlichen ohne, mit niedrigem und dann, zwingend mitzudenken, mit mittlerem und hohem Einkommen nur, wenn es letztlich nicht um die Jugendlichen ginge, sondern um ihre

familiäre ökonomische Situation. Damit aber richtet sich die rekonstruierte erzieherische Adressierung an Jugendliche in finanziell prekären Haushaltslagen. Diese spezifische Adressierung wird jedoch nicht in den Verhältnissen begründet, sondern, wie herausgearbeitet, in einer spezifischen problematischen Disposition – der Neigung, in Schwierigkeiten zu kommen, leichtsinnig oder maßlos zu sein. Dieses reproduziert sich auch im anschließenden allgemeinen Ratschlag zum Umgang mit den eigenen Ausgaben:

Deshalb ist es wichtig, den Überblick zu behalten und über die wichtigsten Ausgaben Bescheid zu wissen.

In der Rede davon, „den Überblick zu behalten“ und über Ausgaben „Bescheid zu wissen“, scheint eine ökonomische Haltung auf, die als Lösung präsentiert wird. Darin reproduziert sich das anfangs rekonstruierte Ideal einer ‚ökonomischen Rationalität‘, das – im Sinne einer Selbstkontrolle – auf ‚Mäßigung und Verzicht‘ beim Wirtschaften ausgerichtet ist. Die konstruierte Gefahr der Verschuldung wird, so ließe sich schließen, über Pläne und Methoden der ökonomischen Selbstkontrolle bearbeitet. Kehrseitig wird damit jede Form eines durch Spontaneität, Großzügigkeit oder Hedonismus geprägten Konsumverhaltens diskreditiert.

Dass sich diese erzieherische Botschaft an eine spezifische Gruppe Jugendlicher richtet, reproduziert sich in anderer, besonders eindrücklicher Form an einer späteren Stelle der Themeneinheit, auf die abschließend ein kursorischer Blick geworfen werden soll. Hier geht es um eine Aufgabenstellung, in der die Schüler*innen aufgefordert werden, Sparpotenziale der fiktiven Familie Schneider zu identifizieren. Deren dafür vorgelegter Haushaltsplan sieht so aus:

Einnahmen: Mai		Veränderliche Ausgaben	
	2 554,55 €		
<u>Feste Ausgaben</u>		Kleidung, Schuhe	165,82 €
Miete, Strom, Wasser, Heizung	846,99 €	Wocheneinkauf 1	258,15 €
Versicherungen	42,04 €	Auto-/Reparaturen	42,18 €
Rundfunk-/Fernsehgebühren	17,08 €	Wocheneinkauf 2	182,96 €
Zeitung	31,50 €	Spende Rotes Kreuz	5,00 €
Sparbuch/ Taschengeld	150,00 €	Lottoschein	16,50 €
Versicherungsbeiträge	20,53 €	Wocheneinkauf 3	144,73 €
Fahrkarte Schule	21,70 €	Friseur	42,50 €
Handyvertrag	14,99 €	Körperpflege	32,98 €
Zwischensumme feste Ausgaben	1144,83 €	Zwischensumme	€
		Gesamtsumme Ausgaben:	€

1 Familie Schneider notiert alle Ausgaben, um den Überblick über ihre Finanzen zu behalten.

Abb. 2: Darstellung des Haushaltsplans von Familie Schneider (Boldt u.a. 2019, 42)

Mit den hier angesetzten monatlichen Einnahmen von 2553,55 Euro für eine 4-köpfige Familie wird eine eindeutig prekäre Einkommenslage konstruiert, worin sich die Adressierung von Jugendlichen in vergleichbarer Lage in pointierter Form reproduziert. Interessant erscheint jedoch, dass diese prekäre Situation in Gestalt des fiktiven Haushaltsplans negiert wird: Mit entsprechender Akribie, Sorgfalt und Sparsamkeit lässt sich, so die Botschaft, ein Leben führen, in dessen Rahmen man frei über Teile des eigenen Einkommens disponieren kann – darauf verweist die Unterscheidung zwischen vermeintlich ‚festen‘ und vermeintlich „veränderbaren“ Ausgaben – und in dem es möglich ist, in hinreichend bescheidenem Maß sogar finanzielle Mittel anzusparen (s. Sparbuch). Die Aufgabe „Einsparmöglichkeiten“ zu formulieren, zwingt die Schüler*innen schließlich dazu, diese Botschaft zu affirmieren – eine kritische Positionierung wäre allein auf Kosten einer schulischen Leistungsverweigerung möglich.

3.2 Fall II: Was heißt Wirtschaften?

Die Grundlage der zweiten Rekonstruktion stammt aus dem Lehrwerk: Politik und Co. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft des C. C. Buchner-Verlages (Kalpakidis u. a. 2020). Es ist für das Gymnasium im Freistaat Sachsen zugelassen. Die Passage, die wir im Folgenden extensiv in den Blick nehmen, ist im Themenfeld „Jugendliche als Marktteilnehmer“ und in der darin enthaltenen Themeneinheit „Was heißt Wirtschaften?“ verortet. Die Benennung der Themeneinheit lässt vermuten, dass der Gegenstand der Einheit dem des ersten Falls gleicht.

3 Jugendliche als Marktteilnehmer

3.1.3 Mit Geld umgehen – wie den Überblick behalten?

Zum Thema: Für eine Vielzahl an Dingen geben Jugendliche laut Umfragen eine Menge Geld aus. Fragt ihr euch daher auch manchmal, wo euer Geld eigentlich genau hingehet? Zu eurer Beruhigung, das geht fast allen Menschen so. Wie ihr bislang mit Geld umgeht und wie ihr eure Einnahmen und Ausgaben im Blick behalten könnt, erfahrt ihr in diesem Unterkapitel.

Abb. 3: Themeneinheit „Mit Geld umgehen – wie den Überblick behalten?“ (Kalpakidis u.a. 2020, 104)

Wie auch im vorausgehend rekonstruierten Fall erscheint auch hier bereits die Überschrift aufschlussreich. Betrachten wir zunächst den ersten Teil derselben:

Mit Geld umgehen

Interessant ist die hier Ausdruck findende Art und Weise der Thematisierung von „Geld“. „Geld“ wird hier als etwas – zumindest potenziell – Problematisches eingeführt. Geht es darum, *mit etwas umzugehen*, wird dieses als etwas Unangenehmes oder Bedrohliches thematisiert (bspw. mit Konflikten oder Gefahren umgehen). Erst dies provoziert die Frage nach einer angemessenen Umgangsweise, die sich letztlich immer auch auf die zugrunde liegende Einstellung bzw. Haltung richtet²: Ebendiese kann als (Selbst-)Kontrolle, Rationalität, Mäßigung oder reflexive Distanz beschrieben werden. In jedem Fall geht es darum, sich nicht vom angesprochenen Sachverhalt komplett vereinnahmen zu lassen. Darin deutet sich an, dass die Überschrift einen Text ankündigt, in dem es um die Bewältigung eines konkreten und für die Zielgruppe relevanten Handlungsproblems geht. Damit verweist die Überschrift auf das Pragma von Ratgeberliteratur. Einerseits ruft sie ein Handlungsproblem auf, andererseits stellt es eine Lösung desselben in Aussicht. In diesem Sinne kann erwartet werden, dass im weiteren Fortgang zunächst ebendiese Relevanz, also der Problemgehalt des angesprochenen Sachverhalts – hier Geld – rekapituliert wird, um davon ausgehend Ratschläge zu erteilen, wie die Problematik zu handhaben ist. Schauen wir weiter:

Wie den Überblick behalten?

Dieser zweite Teil der Überschrift kann als Spezifizierung der mit dem Thema „Geld“ verbundenen Problematik gelesen werden. Inhaltlich wird ein potenziell fehlender Überblick über Geld zum Problem erklärt. Offen bleibt dabei, worin sich das Überblicksproblem genau begründet. In jedem Fall aber setzt die Thematisierung eine Unübersichtlichkeit von Geldflüssen voraus, also ein dynamisches und komplexes Geschehen dieser erheblichen Geldmengen. Folglich haben wir es gerade nicht mit der Thematisierung einer finanziellen Mangelsituation zu tun. Im Gegenteil – im Unterschied zum ersten Fall klärt sich, dass es hier nicht um Sparsamkeit und Selbstbeschränkung geht, sondern vielmehr um einen Umgang mit Überfluss.

Im Folgenden könnten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie der Überblick gesichert oder wiederhergestellt werden könnte. Wie im ersten Fall geht es daher um eine Systematisierung des Umgangs mit Geld, jedoch unter umgekehrten Vorzeichen. Dem vorausgeschickt wird aber zunächst eine Kommentierung des Themas:

Zum Thema

Offenbar impliziert die Setzung des Themas Erläuterungs- bzw. Plausibilisierungsbedarf auf einer Metaebene. Interessant erscheint diese metakommunikative Begründung des Themas in zwei Hinsichten: Zum einen zeigt sich darin ein Vermittlungsmodus, der sich deutlich vom vorausgehend rekonstruierten Fall ab-

2 Geht es darum, einen angemessenen Umgang mit einem Problem zu finden, geht es nicht um die Lösung desselben, sondern darum, mit der Unlösbarkeit umgehen zu lernen, also eine dafür notwendige innere Haltung einzunehmen.

hebt. Hier wird nicht im Vorgriff auf eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, bzw. in Substitution einer solchen, die erzieherische Botschaft den Adressat*innen untergeschoben. Vielmehr wird hier die Rechtfertigung der Sache der Auseinandersetzung mit selbiger vorangestellt. Dies bedeutet zum anderen aber auch, dass es einer solchen expliziten Begründung bedarf. Die Relevanz des Themas erscheint folglich nicht selbstevident. Dazu passend stellen die unter der Überschrift angeführten Erläuterungen ein Versuch dar, die Auseinandersetzung mit diesem Thema zu legitimieren. Dieses deutet sich bereits im ersten Satz an:

Für eine Vielzahl an Dingen geben Jugendliche laut Umfragen eine Menge Geld aus.

Unmittelbar ins Auge sticht die Unbestimmtheit und Diffusität der Aussage: Hervorgehoben wird zwar die Mannigfaltigkeit – also das große Spektrum – der „Dinge“, die gekauft werden. Dem arbeitet aber die Rede von eben „Dingen“ entgegen. Diese Darstellung verweist darauf, dass es auf die konkreten vielfaltsstiftenden Qualitäten der Erwerbsgüter gerade nicht ankommt. In bemerkenswerter Weise wird also nicht nur behauptet, dass viel Geld ausgegeben wird, sondern für je eine Vielzahl an Dingen je eine Menge Geld – wieviel das letztendlich ist, erscheint hier aber auch nicht relevant. Damit aber findet ein Bemühen Ausdruck, ein extensives, ungerichtetes Konsumverhalten einer ebenfalls weitgehend unbestimmten Gruppe an „Jugendlichen“ zu behaupten. Nicht die Ausgabensumme ist das Problem, sondern die Art und Weise des Geldausgebens. Interessant erscheint vor diesem Hintergrund auch der eingefügte Verweis auf „Umfragen“. Dieser kann als ins Leere laufende Versuch der Autorisierung der Aussage gelesen werden, weil die diffuse Beschreibung des jugendlichen Konsumverhaltens keinen tatsächlichen Aussagegehalt hat – die Information also kaum als konkretes Ergebnis einer Umfrage gelesen werden kann. Dazu passend bleibt der Referenzpunkt des Hinweises vollkommen unklar. Es bleibt offen, um welche Umfragen es sich handelt. Wenn der bis hierhin rekonstruierte metakommunikative Einschub darauf zielt, die Bedeutung des Themas herauszustellen und die Virulenz einer Problematik zu erläutern, dann scheitert selbiger. Es bleibt offen, wer Anlass haben soll, aus welcher Motivlage heraus nach einem angemessenen Umgang mit dem maximal unkonkret beschriebenen Sachverhalt zu fragen. Im weiteren Fortgang bestätigt sich nun, dass die bis zu dieser Stelle rekonstruierte Erläuterung des Themas manifest darauf gerichtet ist, eine fragliche Relevanz herzustellen:

Fragt ihr euch daher auch manchmal, wo euer Geld eigentlich genau hingeht?

Unmittelbar ins Auge springt die direkte Anrede der Adressat*innen, denen mit der rhetorischen Frage ein Klärungsinteresse unterstellt wird. Damit werden sie der Gruppe der Jugendlichen zugeordnet, die für eine Vielzahl an Dingen jede Menge Geld ausgeben. Sachlogisch lässt sich die behauptete Fraglichkeit nicht aus dem vorausgehenden Hinweis ableiten, was das „daher“ aber behauptet. Dazu passt inhaltlich, dass sich die Frage danach, „wo“ das „Geld eigentlich hingeht“,

nicht aus einer potenziell problematischen, weil diffusen Umgangsweise mit Geld ableiten lässt. Gefragt wird vielmehr nach unklaren Geldflüssen: Wo landet das Geld, das ich ausbebe? Diese Frage kann nur aus einer allgemeinen Neugier heraus relevant sein. Sie verweist auf keinen lebensweltlichen Problemzusammenhang oder ein lebensweltlich relevantes Handlungsproblem. Genau dies wird aber im Folgenden behauptet:

Zu eurer Beruhigung, das geht fast allen Menschen so. Wie ihr bislang mit Geld umgeht und wie ihr eure Einnahmen und Ausgaben im Blick behaltet, erfahrt ihr in diesem Unterkapitel.

Nicht nur die unterstellte Unruhe hinsichtlich der aufgeworfenen Fragestellung erscheint unplausibel. Auch inhaltlich schließen diese Ausführungen zum Thema nicht an die vorausgehenden an: Hier geht es unvermittelt nicht mehr um das Nachverfolgen von Geldflüssen, sondern – wieder an die Überschrift anknüpfend – um eine Kontrolle der eigenen Ausgaben, aber erstaunlicherweise auch um die Kontrolle der eigenen Einnahmen. Spätestens hier wird offensichtlich, dass auch in diesem Fall die adressierten Jugendlichen als Mitglieder von Familien angesprochen werden, die spezifischen gesellschaftlichen Milieus angehören. Diese kennzeichnet ökonomischer Wohlstand bzw. Reichtum, der sich in einem finanziellen Überfluss ausdrückt – das Problem den Überblick über die eigenen Einnahmen zu verlieren, ergibt sich nur, wenn diese gerade nicht gering, sondern vielfältig und im Umfang potenziell überfordernd sind. Gerade daraus – so lässt sich schließen – leitet sich das in der Gesamtschau der Rekonstruktion deutlich hervortretende Problem der Herstellung einer lebensweltlichen Relevanz für eine Auseinandersetzung mit der umrissenen Thematik ab: Es liegt kein Problem der Knappheit vor. Die adressierten Schüler*innen werden als Personen konstruiert, die für eine Vielzahl an Dingen so eine Menge Geld ausgeben, dass sie den Überblick darüber verlieren. Entsprechend impliziert das erzieherische Motiv – man sollte Überblick über die eigenen Ausgaben (und Einnahmen) behalten – gerade nicht eine Warnung davor, ansonsten ggf. über den eigenen Verhältnissen zu leben: Hier droht keine Schuldenfalle. Geld erzeugt kein Problem, wenn man es hat.

Das erzieherische Motiv erscheint nur sinnvoll, wenn es um etwas anderes ginge, etwa um den Statuserhalt, -sicherung oder gar -verbesserung als Angehörige eines ökonomisch privilegierten gesellschaftlichen Milieus bzw. die Etablierung eines innerhalb dieser Gruppe kulturell für angemessen erachteten Verhaltens. Wenn dieses aber als unmittelbare oder mittelbare lebensweltliche Relevanz ausgewiesen würde, würde sich das Lehrwerk als auf die partikularen Interessen und Motive bestimmter gesellschaftlicher Milieus ausgerichtet zu erkennen geben – was dem Grundprinzip schulischer universalistischer Gleichbehandlung zuwiderliefe.

Dass diese Ausrichtung latent vorliegt, zeigt ein letzter cursorischer Blick auf eine innerhalb der Themeneinheit zu findende Aufgabenstellung deutlich. Ähnlich wie

im Fall der in der ersten Rekonstruktion betrachteten Aufgabenstellung geht es auch hier um den fiktiven Haushaltsplan, hier der Familie Schmidt:

3 Jugendliche als Marktteilnehmer

M12 Woher kommt das Geld der Familie Schmidt?

Familie Schmidt hat verschiedene Einkommensquellen: Vater Karsten Schmidt arbeitet als Ingenieur für einen großen bayerischen Automobilhersteller am Standort Leipzig und bezieht daraus Lohneinkünfte. Außerdem hält er Aktien seiner Firma und erhält daraus einen Anteil am erwirtschafteten Unternehmensgewinn, was man Dividende nennt, sowie eine Erfolgsbeteiligung, wenn die Geschäfte gut laufen. Einen Teil davon zahlen Herr und Frau Schmidt auf ein Tagesgeldkonto ein und bekommen, als Gegenleistung dafür, dass sie der Bank vorübergehend ihr gespartes Geld überlassen haben, Zinsen. Mutter Petra Schmidt ist Ärztin und arbeitet in einer orthopädischen Privatklinik. Da beide auch Zeit für ihre Kinder Mia, Jakob und Toni haben möchten, arbeiten sie jeweils 80 %-Teilzeit. Mutter Petra Schmidt hat von ihren Eltern vor einigen Jahren eine Wohnung vererbt bekommen, welche sie vermietet hat. Daraus bezieht sie Mieteinkünfte. Mia gibt Mitschülern Nachhilfeunterricht. Familie Schmidt bezieht somit Einkünfte aus allen drei volkswirtschaftlichen Produktionsfaktoren: dem Faktor Arbeit, dem Faktor Boden und dem Faktor Kapital. Als weitere Einkommensquelle beziehen die Schmidts noch Einkünfte aus Transferleistungen vom Staat, etwa das Kindergeld für Mia, Jakob und Toni.

Bearbeiterin

Abb. 4 Darstellung der Einkünfte von Familie Schmidt (Kalpakidis u.a. 2020, 106)

Es bedarf keiner extensiven Rekonstruktion, um herauszuarbeiten, dass hier gerade nicht das Problem eines Mangels illustriert wird. Angesichts des Beispiels bekommt dagegen der Wunsch nach Überblick eine gewisse Plausibilität, droht doch bei all den Einkommensquellen die Gefahr, den Überblick zu verlieren. Die erzieherische Norm wäre dementsprechend, den Wohlstand der Familie rational zu verwalten und zu mehren. Dabei geht es aber nicht um Sparsamkeit und Bescheidenheit. Aufgefordert wird jedoch, das Thema Geld, trotz oder wegen des Wohlstandes, ernst zu nehmen.

4 Diskussion

Führen wir die beiden Rekonstruktionen zusammen, zeigt sich in den protokollierten Thematisierungen des Umgangs mit Geld ein maximaler Kontrast. Zwar gleichen sich die Materialien im Impetus, dem Thema eine lebensweltliche Rele-

vanz zuzuweisen. Die Thematisierungen prägen damit zusammenhängend auch jeweils ein spezifischer erzieherischer Modus der Darstellung – es geht jeweils um den richtigen Umgang mit Geld. Jedoch wird dieser Umgang ganz unterschiedlich charakterisiert: Im ersten Fall wird ausgehend von einer pointierten Defizitzuschreibung eine ökonomische Haltung propagiert, welche auf Sparsamkeit und Selbstbeschränkung gerichtet ist. Eine solche substantielle Defizitkonstruktion der Adressat*innen finden wir im zweiten Fall nicht. Hier wird erzieherisch allein eine reflexive Vergegenwärtigung der eigenen Einnahmen und Ausgaben und damit die Etablierung eines rationalen Umgangs als Verhaltensnorm eingefordert, ohne dass dies mit einer wie auch immer gearteten Dringlichkeit unterlegt würde. Diese differentiellen Adressierungen der Schüler*innen korrespondieren mit unterschiedlichen Lebensverhältnissen. Die Forderung nach Sparsamkeit und Selbstbescheidung wird in den Kontext ökonomischer Knappheit gestellt, dort also, wo eigentlich kein Raum für Einsparungen besteht. Konträr dazu korrespondiert die Nicht-Problematisierung einer Ökonomie des extensiven Konsums mit einer ökonomischen Situation gesicherter und üppiger Einkommensverhältnisse.

Die Tatsache, dass die beiden untersuchten Lehrwerke einmal für das Gymnasium und einmal für die Gesamtschule zugelassen sind, bekräftigt die Lesart, diese Differenzen als Ausdruck einer Fokussierung je unterschiedlicher, milieuspezifischer Zielgruppen zu lesen.

Dieser Befund legt daher eine milieuthoretische Perspektivierung nahe. Die Milieu – bzw. die damit korrespondierende Habitustheorie Bourdieus (vgl. Bourdieu 1982; Bourdieu 1987; weiterführend: Vester u. a. 2001, Teiwes-Kügler & Lange-Vester 2017) impliziert, dass auch das ökonomische Verhalten, das Verhältnis zu Geld sowie Formen des Konsumierens milieuspezifisch ausgestaltet sind. Auf diese Aspekte bezogen lassen sich Distinktionslinien und Abgrenzungsbewegungen zwischen sozialen Milieus identifizieren, die in spezifischer Form auch in den Schulbüchern aufscheinen. Ebendiese schulformspezifische Ausformung lässt sich am ersten Fall leicht illustrieren: Vor dem Hintergrund seiner an Bourdieu anknüpfenden Milieuforschung führt Micheal Vester in der Beschreibung sogenannter unterprivilegierten Volksmilieus aus:

„Die Haltung der Angehörigen der unterprivilegierten Milieus kontrastiert merklich mit der auf Unabhängigkeit und Gegenseitigkeit zielenden Haltung der modernen Mitte. Die soziale Grunderfahrung ist hier die *Abhängigkeit*. [...] Wenn die soziale Welt als unüberbrückbarer Gegensatz interpretiert wird, entsteht eine Art von *fatalistischem Habitus*. Das Leben erscheint als Schicksal, als Natur – oder auch als Glücksspiel. Es wird nicht erwartet, für anhaltende Mühen angestregten Arbeitens und Bildungserwerbs einen gerechten Lohn zu erhalten. Man wird um den Lohn der Mühen ohnehin betrogen, weil der Zufall oder die Mächtigen es so wollen“ (Vester 2009, 46: Herv. i. O.).

Die Pointe der milieuspezifischen Rekonstruktion dieser Haltungen ist, dass sie mit der sozialen Position und den ökonomischen Verhältnissen korrespondieren und eine daraus hervorgehende Rationalität und Eigenlogik aufweisen. Dieser ökonomischen Rationalität folgend besteht für Angehörige der unterprivilegierten Volksmilieus keine realistische Chance, über Strategien des Sparens die eigenen Lebensverhältnisse mittel- oder langfristig zu sichern oder zu verbessern. Dementsprechend dominieren in den Milieus Strategien der Gelegenheitsnutzung, die ein situatives, äußerliches „*Mithalten*“ mit den Standards der ‚respektablen Mitte‘ über ihnen“ (Vester 2009, 48, Herv. i. O.) ermöglichen. Diese beschreibt Vester so:

„Zur ersten dieser Strategien, der *Gelegenheitsnutzung*, gehört es, auch sich zufällig bietende Gelegenheiten beim Schopfe zu greifen. In diesen Milieus wird, mehr als in allen anderen, [...] auf Glück und Lottogewinne, auf Schnäppchen und Gelegenheitskäufe auf dem informellen oder Versandmarkt oder auf Gelegenheiten gesetzt, sich eindrucksvoll in Szene zu setzen“ (Vester 2008, 48; Herv. i. O.).

Beziehen wir das zurück auf die in der ersten Rekonstruktion herausgearbeitete Ansprache der Jugendlichen, wird erkennbar, dass die Warnung vor der Schuldenfalle diese milieuspezifischen Strategien der Gelegenheitsnutzung diskreditiert. Diesen entgegengesetzt wird in erzieherischer Weise eine andere ökonomische Rationalität, die sich um die Tugenden der Sparsamkeit und Selbstbeschränkung zentriert. Diese Tugenden entsprechen einem kleinbürgerlichen Habitus, der mit Vester der Traditionslinie „Ständisch kleinbürgerliche Volks- und Arbeitnehmermilieus“ zugeordnet werden kann (vgl. Teiwes-Kügler & Lange-Vester 2017: 121f). Insbesondere die Tugend der „Sparsamkeit“ kann dem schrumpfenden und selbst vor weitere Marginalisierung bedrohten „traditionellen Arbeitermilieu“ zugeordnet werden.³

Während im zweiten Fall ein affirmativer Milieubezug zu rekonstruieren wäre, der auf die oberen bürgerlichen Milieus verweist, indem dort beheimatete Habitus letztlich affirmiert werden, kennzeichnet also den ersten Fall ein doppelter Milieubezug: Einerseits werden die angesprochenen Milieus diskreditiert, andererseits werden sie mit der Erwartung konfrontiert, sich am Habitus eines anderen Milieus zu orientieren, ohne dass darüber die ökonomische und soziale Lage thematisch würden, die mit den milieuspezifischen Habitus korrespondieren.

3 In etwas anderer Akzentuierung ließe sich das erzieherische Leitbild im Anschluss an die Sinusforschung auch den „Kleinbürgerlichen Milieu“ zuordnen, das von Hradil (2001) folgendermaßen beschrieben wird: „Die *Lebensziele* der Milieumitglieder richten sich auf das Festhalten an traditionellen Werten, Pflichterfüllung, Verlässlichkeit, Ordnung und Disziplin. [...] Man ist primär an der Absicherung des Erreichten interessiert und will in geordneten Verhältnissen leben. Die Lebenspraxis läßt sich charakterisieren durch die Stichworte Konventionalität, Anpassung, Sicherheit, Selbstbeschränkung und Verzichtbereitschaft“ (Hradil 2001, 429; Herv. i. O.).

Beziehen wir diesen Aspekt auf Befunde der bereits oben erwähnten Untersuchung Wittaus zu Deutungsmustern von Fachlehrer*innen im Feld der Verbraucherbildung, zeigt sich eine interessante Konvergenz: Die jeweiligen in den Deutungsmustern erkennbar werdenden Varianten eines Lebensweltbezugs systematisiert Wittau als auf drei zentrale lebenspraktische Herausforderungen bzw. Problemstellungen und deren Bewältigung ausgerichtet.⁴ Als eine zentrale Problemstellung rekonstruiert die Autorin eine drohende „Ver- und Überschuldung“ (Wittau 2018, 244). Hinsichtlich der empirisch rekonstruierten Deutung dieser Problemstellungen konstatiert die Autorin ein „Verhaftetsein der Lehrkräfte an alltagstheoretischen Überzeugungen und Werthaltungen, die nicht zuletzt aus der eigenen Konsumentenrolle generiert werden“ (Wittau 2018, 244). Ebendiese verhindert eine didaktische Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingtheit des Themas. Weiter problematisiert Wittau, dass vor diesem Hintergrund eine Abwertung des (Konsum-)Handelns der Lernenden und ihrer sozio-ökonomischen Lagen drohe, wenn diese den Vorstellungen der Lehrkräfte entgegenstünden (vgl. Wittau 2018, 245).

Ein derartiges unmittelbares Korrespondenzverhältnis lässt sich mit Blick auf den zweiten Fall nicht ausmachen. Dieses erscheint insofern schlüssig, als ein verbraucherbildnerisches Leitbild, dass auf die partikulare Sicherung einer privilegierten gesellschaftlichen Position ausgerichtet wäre, diametral dem universalistischen Selbstverständnis der Schule und dem damit verbundenen Prinzip der Gleichbehandlung entgegenliefe. Das Nicht-Vorhandensein eines lehrer*innenseitigen Leitbildes konvergiert in diesem Sinne mit der den zweiten Fall prägenden Schwierigkeit einer manifesten Explikation einer lebensweltlichen Relevanz des Themas. Diese muss folglich latent bleiben, um nicht in Widerspruch zum Selbstverständnis der Institution Schule und damit korrespondierend der diese repräsentierenden Lehrkräfte zu geraten.

5 Resümee und Ausblick

Dass Schule die soziale Herkunft von Schüler*innen unterschiedlich adressiert und in unterschiedlichem Passungsverhältnis zu verschiedenen Milieus steht, erscheint im Anschluss an Bourdieu offenkundig und ist bereits an anderer Stelle empirisch und theoretisch nachgezeichnet worden (vgl. Kramer & Helsper 2010). Daran anschließend leisten die Rekonstruktionen einen Beitrag, die daraus hervorgehenden Differenzkonstruktionen auf der Ebene des Fachlichen nachzuzeichnen. Auch aus diesem Grund erscheint die Anschlussfähigkeit der Untersuchung

⁴ Im Anschluss an ein strukturtheoretisches Verständnis pädagogischer Professionalität, in deren Zentrum die Konzeption pädagogischen Handelns als stellvertretende Krisenbewältigung steht, spricht hier Wittau von Krisen (vgl. Wittau 2018, 244).

an die oben umrissene fachdidaktische Diskussion zur sich aus dem Lebensweltbezug des Wirtschaftsunterrichts ergebenden Normativitätsproblematik wichtig: Die Konvergenz zwischen den in den Lehrwerken Ausdruck findenden Figuren, lehrer*innenseitigen Deutungsmustern und fachdidaktischen Konzeptionen des Faches plausibilisiert eine Verortung der Problematik auf einer übergreifenden fachkulturellen Ebene. Auf dieser, so lässt sich schließen, reproduziert sich die milieuspezifische Partikularität auch dadurch, dass sie sich auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen sich gegenseitig abstützenden Formen manifestiert. Damit ist auch zu begründen, warum sie in den rekonstruierten Lehrwerken in der gezeigten Pointiertheit und letztlich Unverblümtheit Ausdruck finden kann – ganz offensichtlich, ohne dass dieses zu sich öffentlich artikulierenden Irritationen führen würde: Die normative Bewertung der imaginierten Lebenswelten der Jugendlichen sind hier weit mehr als die von Akbaba, Bräu und Fuhrmann (2018: 256ff) problematisierten „Nebenwirkungen“ – sie stehen vielmehr im erzieherischen Zentrum. Mit Hilfe (fach-)kontrastiv angelegter Rekonstruktionen könnten empirisch erschlossen und weiterführend diskutiert werden, inwieweit diese milieuspezifische Überformung des Fachlichen in einem Selbstverständnis des Unterrichtsfaches angelegt ist, in dem die Reklamation lebensweltlicher und -praktischer Relevanz im Zentrum steht.

Literatur

- Akbaba, Y.; Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In: M. Martens; K. Rabenstein; K. Bräu; M. Fetzer; H. Gresch; I. Hardy; U. Hericks & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 247-259.
- Berg, S. (2014): Pädagogische Praxis und Reproduktion sozialer Ungleichheit. zur Berücksichtigung sozialer Herkunft im Wirtschaftsunterricht. In: J. Seifried; U. Faßhauer & S. Seeber (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014, Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 161-173.
- Boldt, U.; Hoffmann, T.; Meinzer, S.; Schlösser, S & Theurer, N (2019): Starke Seiten – Wirtschaft, Aufl. 1, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014): Wirtschaftsdidaktik. 3. Aufl. Bern: UTB Verlag.
- Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Häußler, A. & Küster, C. (2013): Vorsicht Falle! Oder: Gibt es den ethisch korrekten Weg zur Vermittlung von Konsumkompetenz? In: Haushalt in Bildung & Forschung 2 (2), 86-97.
- Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser Verlag.
- Hecht, M. (2020): Entschulung. In: P. Bollweg; J. Buchna; T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1175-1187.

- Kalpakidis, D.; Oertel-Sperling, G. & Windisch, J. (2020): Politik & Co. Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung, Wirtschaft, Gymnasium, Sachsen, 1. Auflage, Bamberg: C. C. Buchner.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: H.-H. Krüger; U. Rabe-Kleberg; R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 103-125.
- Meyerhöfer, W. (2003): Was testen Tests? Objektiv-hermeneutische Analysen am Beispiel von TIMSS und PISA. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Naturwissenschaften an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam. Online unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2007/docId/1184> (Abrufdatum: 04.04.2023).
- Overmann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 58-157.
- Schlegel-Matthies, K. (2004): Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen. Paderborn. Online unter: http://www.evb-online.de/docs/02_2004 – Verbraucherbildung_REVIS.pdf (Abrufdatum: 28.06.23).
- Schlegel-Matthies, K. (2019): Verbraucherbildung als Bildung für Lebensführung. In: C. Bala, M. Buddensiek, P. Maier & W. Schuldzinski (Hrsg.): Verbraucherbildung. Ein weiter Weg zum mündigen Verbraucher. Düsseldorf: Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen e.V, Beiträge zur Verbraucherforschung, Band 10, 41-60.
- Sterkl, S. & Weixlbaumer, S. (2018): Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. In: J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.): Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. Wiesbaden: Springer VS, 245-264.
- Teiwes-Kügler, C. & Lange-Vester, A. (2017): Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung. In: Müller & J. Zimmermann (Hrsg.): Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden: Springer VS, 113-155.
- Vester, M.; Oertzen, P. von; Geiling, H.; Hermann, T. & Müller, D. (Hrsg.) (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vester, M. (2009): Milieuspezifische Lebensführung und Gesundheit. Jahrbuch für kritische Medizin und Gesundheitswissenschaft Band 45 (Health Inequalities), 36-56.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2011): ‚Mein erstes Zeugnis‘. Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. Online unter: https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/wernet_objektivehermeneutik_ofas.pdf (Abrufdatum: 28.06.23)
- Wittau, F. (2018): Verbraucherbildung als Alltagshilfe. Deutungsmuster zu Konsum und Bildung im Spiegel sozialwissenschaftlicher Professionalität. Wiesbaden: Springer VS (Springer eBooks Social Science and Law).

Autoren

Dietrich, Fabian, Prof. Dr.

Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Schultheorie, rekonstruktive Schulforschung,

Profession(alisierung)s- und Berufskulturforschung

fabian.dietrich@uni-bayreuth.de

Spitznagel, Junis

Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik,

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung,

berufsgruppenübergreifendes, pädagogisches Handeln in Schule

junis.spitznagel@uni-bayreuth.de

Jonas Goltz und Navina Schilling

Der Einfluss von Tablets auf Differenzordnungen im Biologieunterricht. Naturwissenschaftliche Experimente in heterogenen Lerngruppen

Abstract

Inklusion und Digitalisierung stellen Schulen vor große Herausforderungen. Der vorliegende Beitrag setzt hier an, indem er aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt berichtet, das sich mit dem Einsatz von gestuften digitalen Lernhilfen in Form von Tablet-Apps im naturwissenschaftlichen Fachunterricht auseinandersetzt. Der Beitrag fokussiert dabei die qualitative Erforschung unterrichtlicher Praxis mit und um die digitale Lernhilfe. Der an die Grounded Theory Methodologie angelehnten Analyse von ethnografischen Beobachtungsprotokollen liegen dabei praxistheoretische Überlegungen zugrunde. Entlang empirischer Explorationen der Daten wird aufgezeigt, wie sich die Unterrichtspraxis mit der Lernhilfe als komplexes Wechselspiel vielfältiger Elemente sozialer Praxis entfaltet und Einfluss auf soziale Differenzordnungen nimmt, wobei sich der stetige Bedeutungswandel der App durch die menschlichen Aktanten als bedeutsam erweist.

Keywords: Naturwissenschaften, Experimente, Inklusion, Digitalisierung, Differenzordnungen

1 Einleitung

Sowohl Inklusion als auch Digitalisierung stellen Schulen vor fundamentale Entwicklungs Herausforderungen. Häufig werden diese vereinzelt voneinander verhandelt, sowohl in Wissenschaft als auch in der Schulpraxis, dabei weisen sie große Überschneidungen auf, beispielsweise wenn beide Entwicklungen mit einer Individualisierung des Lernens einhergehen (vgl. Filk & Schaumburg 2021). Beide Aspekte führen zudem langfristig zu einer grundlegenden Veränderung aller schulischen Ebenen, wie Unterricht, Organisation und Personal. Nicht selten wird auch ein Zusammenhang zwischen Digitalisierung und Inklusion hergestellt, d. h. der Einsatz von digitalen Medien mit der Hoffnung verbunden, Inklusion an den Schulen weiter voranzubringen (vgl. Schulz 2021; kritisch dazu Bohlmann 2022). Außerdem stellen sich den Schulen ähnliche Herausforderungen bei der Umset-

zung beider Entwicklungsanlässe: die Professionalisierung von Lehrkräften, die Anpassung der Curricula an gesetzliche Rahmenbedingungen, die nötigen finanziellen Ressourcen und ganz zentral die Veränderung von Unterrichtspraktiken. Von diesen Entwicklungen bleibt auch der Fachunterricht mit seinen spezifischen Ausgangsbedingungen nicht unberührt. Ein digitaler und inklusiver Naturwissenschaftsunterricht muss für alle Schüler*innen angeboten werden.

An dieser Schnittstelle setzt das interdisziplinäre, vom BMBF-geförderten Verbundprojekt *DiLernProfis*¹ an, in dem Wissenschaftler*innen aus der Fachdidaktik Biologie, Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik den Einsatz von gestuften digitalen Lernhilfen auf Tablets beim Experimentieren im inklusiven Biologieunterricht der Sekundarstufe I untersuchen. In diesem Beitrag werden die explorativen Ergebnisse der ersten Feldphase aus dem qualitativen Teilprojekt² vorgestellt, welches sich vordergründig mit der Erforschung des eingelagerten didaktischen Anspruchs der gestuften digitalen Lernhilfen durch fokussierte ethnografische Unterrichtsbeobachtungen (vgl. Knoblauch 2001) widmet. Der Beitrag fokussiert die im Zusammenhang mit Ding-Praktiken mit dem Tablet entstehenden sozialen Differenzordnungen beim naturwissenschaftlichen Experimentieren (vgl. Rabenstein 2018). In diesem über mediendidaktische Aspekte herausgehenden Beitrag soll herausgestellt werden, wie der Bedeutungswandel von Tablet und App sich hinsichtlich der Herstellung von Differenzen niederschlägt. Dafür wurde das Experimentieren fokussiert, da es für das Unterrichtsfach Biologie eine zentrale Rolle zum Nachvollzug des naturwissenschaftlichen Erkenntnisweges einnimmt (vgl. KMK 2005), mit dem Experimentieren jedoch auch mögliche Barrieren einhergehen (vgl. Stinken-Rösner u. a. 2023). Gestufte Lernhilfen nach Leisen (2010) scheinen eine didaktisch geeignete Lösung für einen binnendifferenzierten Unterricht darzustellen (vgl. Kleinert u. a. 2021). Die Funktionen von Tablets eröffnen darüber hinaus weitere Differenzierungsmöglichkeiten, sodass gestufte digitale Lernhilfen eine vielversprechende inklusionsdidaktische Lösung für den naturwissenschaftlichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen darstellen.

Wir untersuchen in diesem Beitrag, welche unintendierten Nebeneffekte sich im Zusammenhang mit dem Tableteinsatz in den Unterrichtspraktiken ereignen. Im Fokus unserer Analyse stehen der Einfluss auf die sozialen Differenzordnungen und in diesem Zusammenhang die Subjektivierungsprozesse von Schüler*innen. Nach einer kurzen Verortung unseres qualitativen Teilprojekts im Verbundprojekt *DiLernProfis* folgt ein Überblick über naturwissenschaftliche Experimente im inklusiven und digitalen Fachunterricht. Daran anschließend führen wir in unsere praxistheoretische Perspektive ein, woraufhin ein Einblick in das empirische

1 Geleitet von Jun.Prof.in. Dr. Christine Demmer, Jun.Prof.in. Dr. Jessica Löser (Verbundkoordination), Prof. Dr. Matthias Wilde und Prof. Dr. Rolf Werning.

2 Geleitet von Jun.Prof.in. Dr. Jessica Löser und Prof. Dr. Rolf Werning.

Material folgt. Am Ende ziehen wir ein Fazit und arbeiten die Bedeutung für die Weiterentwicklung des Tableteinsatzes im Projektkontext heraus.

2 Das Verbundprojekt *DiLernProfis*

Das Projektziel von *DiLernProfis* ist die Erforschung von gestuften digitalen Lernhilfen beim Experimentieren im inklusiven Naturwissenschaftsunterricht und die Entwicklung eines Fortbildungskonzepts für Lehrkräfte. Im Rahmen des Verbundprojekts wird eine Fortbildung für Lehrer*innen angeboten, die sich inhaltlich mit gestuften Lernhilfen in Form einer App befasst und die Lehrkräfte befähigen soll, diese im Unterricht einzusetzen und eigenständig neue gestufte digitale Lernhilfen in der App zu entwickeln. Die Lehrer*innen werden im Rahmen der Fortbildung zu ihren Erfahrungen mit der Fortbildung sowie dem Einsatz der Lernhilfen mit Blick auf die eigene Gestaltung des Unterrichts und ihrer Einschätzung des Lernens der Schüler*innen befragt. Die Durchführung der Unterrichtseinheiten wird außerdem durch quantitative Fragebogenerhebungen begleitet.

Das hier vorgestellte Teilprojekt fokussiert den Einsatz der gestuften digitalen Lernhilfen im Unterricht und untersucht aus praxistheoretischer Perspektive (vgl. Reckwitz 2003) die Praktiken mit und um die Tablets und App. Unser Blick auf die unterrichtlichen Praktiken, insbesondere die In- und Exklusionspraktiken im naturwissenschaftlichen Fachunterricht mit digitalen Medien, stellt unser primäres Erkenntnisinteresse dar. Die Daten erheben wir mit fokussierten ethnografischen Unterrichtsbeobachtungen (vgl. Knoblauch 2001) und werten diese angelehnt an die Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss & Corbin 2010) aus. Das Ziel unseres multimethodologischen Verbundforschungsprojekts *DiLernProfis* ist die Entwicklung von einem Produkt für den digitalen-inklusive Unterricht und einer Lehrer*innenfortbildung und orientiert sich dabei an einem programmatischen Anspruch des guten inklusiven Unterrichts. Es ist in normativ sehr stark aufgeladenen Diskursen verortet, wie wir im folgenden Kapitel darstellen werden. Durch ein methodologisch fundiertes Vorgehen versucht unser rekonstruktiv angelegtes Teilprojekt dem Forschungsgegenstand möglichst offen und distanziert-reflexiv zu begegnen.

In der ersten Feldphase begleiteten wir drei Klassen aus der SEK I an niedersächsischen integrierten Gesamtschulen (IGS). An IGS werden Schüler*innen aller Bildungsgänge, in unseren teilnehmenden Klassen auch mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, zusammen unterrichtet. Die Lernhilfen waren als App auf Tablets installiert und umfassten pro Teilaufgabe Hinweise, Teillösungen und Worterklärungen. Die Schüler*innen mussten Beobachtungen, eine Fragestellung und Hypothese formulieren und im Anschluss ein Experiment mit vorgegebenen Ma-

terialien planen, durchführen und auswerten. Die Experimente wurden in Gruppen durchgeführt, pro Gruppe wurde ein Tablet genutzt. Die Aufgabenstellungen wurden auf einem Arbeitsblatt bearbeitet.

Das Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht stellt ein spezifisches Setting dar, das sowohl mit Chancen als auch Herausforderungen für die inklusive Unterrichtsgestaltung einhergeht. Die Besonderheiten dieses fachunterrichtlichen Settings im Kontext der Diskurse um Digitalisierung und Inklusion werden nachfolgend thematisiert.

3 Naturwissenschaftliche Experimente im inklusiven und digitalen Fachunterricht

Wie eingangs aufgezeigt, stellen sowohl Inklusion als auch Digitalisierung die Schulen vor große Entwicklungsaufgaben, mit dem Ziel, Unterricht zu verbessern. Werden beide Anlässe zusammengebracht, so entsteht zusätzlich die Erwartung einer Unterstützung der Ziele inklusiven Unterrichts durch digitale Medien. Für den Naturwissenschaftsunterricht gilt dies in spezifischer Weise, wie im Weiteren herausgestellt wird.

Naturwissenschaftliche Bildung ermöglicht den Schüler*innen gesellschaftliche Teilhabe durch die Teilnahme an Kommunikation und Meinungsbildung über technische Entwicklungen und naturwissenschaftliche Forschung (vgl. KMK 2005). Stinken-Rösner u. a. (vgl. 2020) stellen folgende Aspekte als zentral für den naturwissenschaftlichen Unterricht heraus: die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Kontexten, das Lernen naturwissenschaftlicher Inhalte, das Betreiben naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und das Lernen über die Naturwissenschaften. Experimente sind das zentrale Unterrichtssetting für die naturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung und darüber hinaus komplexe Problemlöseprozesse, welche einer hypothetisch-deduktiven Erkenntnislogik folgen (vgl. Kleinert u. a. 2021). Bietet das Durchführen von Schüler*innenexperimenten einen interessanten und handlungsorientierten Lernanlass, welcher die Verbindung von natürlichen Phänomenen und theoretischer Beschreibung veranschaulicht, so geht die Unterrichtssituation gleichzeitig mit Herausforderungen einher: „das Gefährdungspotenzial in Experimentiersituationen, hoher Organisationsaufwand bezüglich des Bereitstellens von Material, hierarchisch aufgebaute Curricula und der Anspruch, fachliche Konzepte auf einem hohen Abstraktionsniveau zu verstehen. Insbesondere letzteres scheint für Naturwissenschaftslehrpersonen nicht verzichtbar bzw. den Kern des eigenen Faches erst auszumachen“ (Abels 2020, 23). Zusammengefasst stellen sich Experimente im naturwissenschaftlichen Unterricht als eine komplexe Lehr-Lern-Situation dar. Dadurch können sich viel-

fältige Barrieren für den Lernprozess ergeben (vgl. Stinken-Rösner u. a. 2023), welche gerade für heterogene Lerngruppen besonders zu beachten sind.

Die inklusive Schule soll für alle Kinder gemeinsame Lernmöglichkeiten anbieten, um Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken. Neben dem engen Inklusionsbegriff, welcher sich auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf und Behinderung bezieht, umfasst der weite Inklusionsbegriff alle Heterogenitätsdimensionen, die zu einer schulischen und gesellschaftlichen Exklusion beitragen können (vgl. Löser & Werning 2015). Experimente im naturwissenschaftlichen Unterricht so durchzuführen, dass alle Schüler*innen partizipieren und lernen, ist eine herausfordernde Aufgabe für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht. Abels resümiert hierzu ernüchternd: „A concluding hypothesis is that the subject culture and the necessitation to teach contentdriven is not compatible with full inclusion. Teachers can only try to approach it as much as possible“ (Abels 2015, 90).

Zu der Anforderung, einen inklusiven Unterricht anzubieten, kommt die fachübergreifende Aufgabe des Erwerbs von digitalen Kompetenzen hinzu, wie es in der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in einer digitalen Welt“ festgehalten wird (vgl. KMK 2017). So wird die fortschreitende Digitalisierung auf alle Gesellschaftsbereiche Einfluss nehmen (vgl. Reckwitz 2019) und auch die Anforderungsmaßstäbe von Bildung nachhaltig verändern (vgl. Jörissen 2011). Das Beherrschen von digitalen Kompetenzen wird damit zunehmend ein wichtiger Aspekt für die gesellschaftliche Teilhabe sein. Schon lange zeigen Studienergebnisse einen Zusammenhang von digitalen Nutzungskompetenzen und sozialen Hintergründen. Und auch neuere Untersuchungen verdeutlichen (vgl. Senkbeil u. a. 2019), dass die Hoffnung auf „besseren“ Unterricht durch eine digitalisierte Schule die Gefahren von digital divides (Hilbert 2015) mitberücksichtigen muss, um keine neuen Ausschlüsse zu produzieren. Digitale Medien werden aufgrund ihrer neuen technischen Möglichkeiten bereits jetzt schon häufig als individuelles kompensatorisches Hilfsmittel im inklusiven Unterricht eingesetzt (vgl. Mertens u. a. 2022). So ist der Einsatz von digitalen Medien ebenfalls im naturwissenschaftlichen Fachunterricht mit dem Ziel, differenzierten Unterricht anzubieten, der allen Schüler*innen entsprechend ihrer aktuellen Lernstände eine möglichst große Lernentwicklung ermöglichen soll, naheliegend.

Der Einfluss digitaler Medien auf die Lernleistungen von Schüler*innen wurde bereits in verschiedenen Studien untersucht. Die Interventionsstudie von Kieserling und Melle (2019) vergleicht die Durchführung von Experimenten mit und ohne Tablets und kommt zu dem Ergebnis, dass vor allem kognitiv schwächer getestete Schüler*innen von dem digitalen gestützten Unterricht in Bezug auf den Fachwissenszuwachs profitieren (vgl. Greitemann u. a. 2021). Das systematische Forschungsreview von Fränkel und Schroeder (2023), welches sich mit einem inklusiven digitalen Naturwissenschaftsunterricht befasst, fokussiert vor allem auf die Wirksamkeit der fachlichen und überfachlichen Lernleistungen. Die digitalen

Unterrichtsettings schneiden leicht besser ab gegenüber den analogen. Stellen diese Erkenntnisse über die (über-)fachliche Lernleistungen bereits einen wichtigen Teil zur Beurteilung des Tableteinsatzes dar, so bedarf es darüber hinaus qualitativer Studien, welche auch die nicht intendierten Einflüsse der digitalen Medien auf die Unterrichtspraktiken analysieren. Als Grundlage für den vorliegenden Artikel verorten wir uns dementsprechend in einer rekonstruktiv-analytischen Forschungslogik, welcher auch die nachfolgenden Studien zugeordnet werden können.

Bislang zeichnen sich keine innovativen Lehr-Lernpraktiken beim Einsatz digitaler Medien ab, vielmehr überformen die bestehenden pädagogischen Ordnungen die neuen Praktiken mit den digitalen Medien. Es zeigen sich lehrkraftseitige Regulierungspraktiken zum Einsatz des Tablets (vgl. Rabenstein u. a. 2022) und im Zusammenspiel mit dem Smartboard eine neue Form der Öffentlichkeit von Lernprodukten (vgl. Thiersch & Wolf 2021). Das Herstellen von digitalen Lernprodukten führt zu einer schnellen Verfügbarkeit von Zwischen- und Endprodukten. Neben einer Beschleunigung des Unterrichts (vgl. Herrle u. a. 2020) etabliert sich ebenfalls die Erwartung, Lernergebnisse mit der Lehrkraft und der Klasse zu teilen und der Bewertung zu unterziehen (vgl. Herrle u. a. 2022).

Angelehnt an die zuletzt zitierten Studien fokussieren wir anhand von ethnografischen Beobachtungen die Praktiken im Unterricht mit einem besonderen Fokus auf Tablet und App. Um die Vielschichtigkeit eines digitalen inklusiven Naturwissenschaftsunterrichts angemessen beleuchten zu können, ist eine sozialtheoretische Verortung notwendig, die in der Lage ist, komplexe Unterrichtsarrangements umfassend zu beschreiben. Diese soll nachfolgend ausgeführt werden.

4 Praxistheoretische Verortung

Dem hier vorgestellten Teilprojekt liegt eine praxistheoretische Perspektive (vgl. Schatzki 2002; Reckwitz 2003) zugrunde, welche unseren Blick auf den Forschungsgegenstand prägt. Einen spezifischen Fokus stellt die soziale Eingebundenheit des Tablets dar: Menschliche Aktanten schreiben dem Tablet und der App verschiedene Bedeutungen zu, sodass in der Praxis soziale Differenzordnungen konstruiert werden. Als erstes wird der *Praxis- und Praktikenbegriff* nach Schatzki (2002) vorgestellt. Danach wird mit dem Begriff der *Materialität* ausgeführt, der für uns bedeutendste Aspekt eines praxistheoretischen Verständnisses sozialer Wirklichkeit. In diesem Zusammenhang soll auf unser Verständnis (*digitaler*) *Medialität* und der Bedeutung *situationsübergreifender Perspektiven* eingegangen werden. Diese sind im Projektkontext von besonderer Relevanz, da wir der App aus dem Projekt in die Schule folgen, um deren Bedeutungswandel nachzuvollziehen. Schließlich soll aufgezeigt werden, wie sich nach dem dargelegten Verständnis von

sozialen Praktiken Differenzkonstruktion als spezifischer Modus von *Subjektivierung* vollzieht.

Nach Schatzki (2016) verstehen wir die Orte des Sozialen in einer flachen Ontologie. Alle sozialen Phänomene ereignen sich innerhalb von Praxis-Arrangement-Bündeln. *Praktiken* sind „eine offene, raum-zeitlich verteilte Menge des Tuns und Sprechens, die durch gemeinsame Verständnisse, Teleoaffektivität [...] und Regeln organisiert [sind]“ (Schatzki 2016, 33). Es handelt sich bei Praktiken um klar benennbare und damit voneinander trennbare Handlungen. Diese Trennung ist jedoch eine rein analytische, da Praktiken stets eng miteinander verflochten sind. Aus der Perspektive von Forschenden gilt es also, die vielfältigen Praktiken sozialer Praxis zu identifizieren und zueinander in Beziehung zu setzen. Praxis ist dabei geprägt sowohl von Routine als auch Veränderung. Ist sie zwar wiederkehrend, sowohl über zeitliche als auch über räumliche Grenzen hinweg, so kommt es dabei doch nicht zu einer Eins-zu-Eins-Reproduktion der Praktiken selbst, sodass sich diese auch in ihrem wiederholten Vollzug stetig leicht verändern. Dabei spielen auch veränderte Kontexte und Situativität eine große Rolle. Dies ist für unsere Studie insofern relevant, da die Einführung einer neuen App auf dem Tablet auf bereits etablierte Unterrichtspraktiken trifft. Die Durchführung von Praktiken erfordert praktisches Wissen, als ein „Konglomerat von Alltagstechniken“ (Reckwitz 2003, 289). Dieses Wissen ist der Praxis damit inhärent, sodass die Beobachtung von Praxis Rückschlüsse auf erforderliches Wissen zulässt.

Jegliche Praxis ist eingebettet in eine materielle Struktur (vgl. Reckwitz 2003). Unser praxistheoretisches Verständnis von *Materialität* umfasst dabei Körper und Artefakte. Menschen vollziehen Praktiken stets körperlich. Praxis bedeutet daher, den Körper auf eine bestimmte, gekonnte Art und Weise zu bewegen (mit Rückgriff auf praktisches Wissen), bzw. „auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu ‚sein‘“ (Reckwitz 2003, 290). Dies schließt auch nicht sichtbare Akte, wie etwa das Fühlen oder Denken, als Praktiken des Körpers mit ein. Artefakte beschreiben dem hingegen alle Dinge der sozialen Praxis (vgl. Reckwitz 2003). Sie können Handlungen ermöglichen, erleichtern, erschweren, aber auch verhindern. Artefakte sind hier, anders als im soziologischen Intentionalismus, nicht als bloße Werkzeuge zu verstehen, die den Menschen lediglich zum Vollzug von Praktiken dienen. Körper und Artefakte gehen der Praxis dabei so wenig voraus wie die Praxis ihnen. Im komplexen Wechselspiel der vielfältigen Entitäten sozialer Praxis werden sie geformt und formen diese wiederum. Menschliche und nicht-menschliche Entitäten sind als grundlegend gleich bedeutsam für die Entstehung sozialer Praxis zu verstehen. Entsprechend Röhl's Verständnis von einem „agential shift“ (Röhl 2015a, 122) nutzen wir daher den Begriff der Aktanten. Dieser betont die agency der Dinge, in der sie den menschlichen Aktanten spezifische Handlungen mehr oder weniger nahelegen, bzw. sogar verhindern. Vielfach wird hier auf den Begriff der Affordanzen zurückgegriffen (vgl. Davis 2020). Im Rahmen unseres

Projekts erscheint dies vor allem hinsichtlich der App als neuer Aktant im Unterricht relevant, der in bis dahin unbekannterweise Praktiken ermöglicht bzw. verhindert und gleichzeitig über das Tablet abzurufen ist, also einem Gerät, das den menschlichen Aktanten des Unterrichts durchaus bekannt ist. Wie sich das Zusammenspiel von Tablet und App auf die Unterrichtspraxis auswirkt ist eine empirisch zu beantwortende Frage.

Der spezifische Fokus unseres Forschungsprojekts auf Tablet und App erfordert im Hinblick auf materielle Entitäten eine Schärfung des Begriffs der Medialität von Praxis sowie der spezifischen Bedeutung *digitaler Medialität*. Denn das unterrichtliche Arrangement aus digitalen Artefakten wie Smartboard, Tablet und App bringt besondere Spezifika in den Unterricht, die in den bisherigen Darstellungen zu Materialität nicht aufgehen. Bettinger versteht Medien nach Reckwitz als ein „spezifisches Ensemble materieller Artefakte“ (Bettinger 2020, 59). Er betont hier die Unmöglichkeit einer Medialität ohne Materialität. Dabei kommt semiotischen Aspekten eine zentrale Rolle zu, denn erst aus der Praxis des Zeichengebrauchs ergibt sich ihre Medialität. Solchen Praktiken stehen dabei verschiedene (technologische) Materialisierungsoptionen offen. Eine digitale Medialität setzt sich aus einem Wechselspiel von Hard- und Softwarekomponenten zusammen, wobei digitale Medien, wie materielle Komponenten des Sozialen auch, stetig eingewoben sind in praktische Vollzüge. Zusätzlich wird hier nun eine Unterscheidung von App und Tablet notwendig, sind sie doch als unterschiedliche Entitäten in der sozialen Praxis zu verstehen. Die App existiert im digitalen Raum unabhängig von den Tablets und kann von verschiedensten Endgeräten zeitgleich abgerufen und nutzbar gemacht werden. Das Tablet legt zwar den Gebrauch der App im spezifischen Unterrichtsetting nahe, lässt jedoch vielfältige Praxis jenseits der App zu. Im beobachteten Unterricht zeigen sich Tablets und Apps als zu unterscheidende, aber vielfach aufeinander bezogene Entitäten.

Hinsichtlich der Artefakte im Unterricht verstehen wir nach Röhl (vgl. 2015b) deren Bedeutungen in einer *situationsübergreifenden Perspektive* als transformativ und transsituativ. Dadurch wird die künstliche Trennung von lokalen Situationen und globalen Strukturen aufgehoben, um diese stattdessen als eng verbunden zu verstehen. Es müssen sowohl situative als auch außersituative Bedeutungszuweisungen berücksichtigt werden. So werden Kontexte als bedeutender Teil lokaler Praxis identifiziert. Hinsichtlich des Tablets kann dies etwa die gewohnte Handhabung durch die Schüler*innen umfassen, die auch außerhalb des beobachteten Unterrichts stattfindet. Bezüglich der App können sich zum Beispiel intendierte Nutzungsweisen, die aus dem Projekt, über die Fortbildungen, an die Lehrkräfte herangetragen wird und so Einzug in den Unterricht erhält, als bedeutsam erweisen. Die Bedeutungszuweisungen durch Aktanten erweisen sich als zentral im Hinblick auf die Handhabung von Artefakten. So erfahren die Artefakte in der Praxis stetige Bedeutungstransformationen. Da im hier vorgestellten Projekt die

digitalen Lernhilfen mit einer spezifischen intendierten Nutzungsweise entwickelt und den Lehrkräften entsprechend vermittelt wurden, spielen bei der Auseinandersetzung mit der App die stetigen Transformationen durch die menschlichen Aktanten in der Unterrichtspraxis eine zentrale Rolle (vgl. Röhl 2015a; Röhl 2015c). Die unterrichtliche Situation des naturwissenschaftlichen Experiments stellt bereits ohne die Benutzung des Tablets ein komplexes Praxis-Arrangement-Bündel dar und zeichnet sich durch ihre besondere Ereignishaftigkeit aus. Sie fokussiert bestimmte – für die Fachdisziplin und Fragestellung relevante – Aspekte und lässt andere unbeachtet, welche wiederum eingebettet in eine spezifische Wissenspraxis sind: Der Aufbau und die Materialien werden explizit als solche thematisiert und die im Verlauf des Experiments „beobachtbaren“ Veränderungen werden im Anschluss in Zeichen transformiert und „haltbar“ gemacht (vgl. Röhl 2015b). Damit stellen sich Experimente und die in ihnen arrangierte Materialien als Medien dar, welche wir angelehnt an Bettinger als „sich performativ entfaltende Praxis des Zeichengebrauchs im Zusammenspiel mit [...] Materialisierungsoptionen“ (Bettinger 2020, 60) verstehen.

Im Rahmen dieser Praktiken mit Medien entstehen spezifische Selbst- und Fremdvorstellungen vom jeweiligen Subjekt, welches sich in ein Verhältnis zu anderen Aktanten der sozialen Situation setzt oder gesetzt wird (vgl. Rabenstein 2017; 2018) und damit Subjektpositionen enthält. Wir folgen dabei der Annahme, dass Differenzkonstruktionen in Bezug auf Schüler*innen nicht auf natürlich gegebenen Unterschieden beruhen, sondern in sozialen Prozessen entstehen (vgl. Hirschauer 2014). Daher ist auch der schulische Kontext dahingehend zu analysieren, wie in diesem Heterogenität re-/produziert wird (vgl. Budde 2015) und damit einhergehend soziale Differenzordnungen in Praktiken hergestellt werden. Menschliche Aktanten werden durch ihre Körper und praktisches Wissen zu handelnden Subjekten, die, gemeinsam mit Artefakten, die soziale Situation ausmachen. *Subjektivierung* findet damit in einem komplexen Wechselspiel der verschiedenen Entitäten der sozialen Situation statt. Ricken beschreibt etwa „die Anderen [als] konstitutive Voraussetzungen des eigenen Selbst“ (2013, 42f.). Wird die Abhängigkeit des Handelns von solchen komplexen Arrangements mit Blick auf die Praktiken sichtbar, so kann hier nachvollzogen werden, wie Subjekte handlungsfähig werden und wie sich Subjektivierung in sozio-materiellen Situationen, in unserem Fall mit Tablet und App als zentrale Aktanten, vollzieht (vgl. Reckwitz 2003; Pille & Alkemeyer 2018).

Unser Blick auf die naturwissenschaftsunterrichtliche Praxis soll so subjektivierende Differenzkonstruktionen sichtbar machen. Denn die sichtbare Durchführung von Praktiken, die Handhabung von Artefakten im Rahmen dieser und die Positionierung von Körpern im Raum und zu Objekten liefern für alle Anwesenden (potenziell) Informationen zu Aktanten als Subjekte in der sozialen Praxis. Neben dem Erlernen von Fachwissen in Experimenten führt die Transformationsleis-

tung durch den naturwissenschaftlich-fachspezifischen Umgang mit den Dingen zu einer „modernen“, bzw. objektivierenden Haltung zur Welt: Schüler*innen nehmen eine aktive Subjektposition zur objektiven Welt der Dinge ein, indem sie sprachliche Deutungen vornehmen und die bloß vorhandenen Objekte und deren technisches Wirken beobachten und manipulieren (vgl. Röhl 2015b). Artefakte sind essenziell für die Etablierung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen, indem ihre spezifischen Nutzungsweisen einen stabilisierenden Einfluss auf die Praxis haben. Auch im Unterricht ist der Gebrauch von Artefakten stets in normative Rahmungen eingebettet (vgl. Rabenstein 2017). Besonders durch den Umstand, dass nicht alle Personen Artefakte in derselben Art und Weise handhaben (können), ergeben sich unterschiedliche Subjektpositionen und damit Differenzen (vgl. Rißler 2015; Bührmann & Rabenstein 2017). Dabei entstehen durch Praktiken spezifische Vorstellungen vom jeweiligen Subjekt, welches sich in ein Verhältnis zu anderen Aktanten der sozialen Situation setzt (vgl. Rabenstein 2017; 2018).

Der Frage, wie genau sich nun beim Experimentieren Differenzkonstruktionen im Zusammenwirken mit der App auf dem Tablet vollziehen, werden wir im folgenden Abschnitt explorativ nachgehen.

5 Explorationen des Materials

Ein Einblick in einen der beobachteten Fälle des Projekts soll nachfolgend aufzeigen, wie sich in der unterrichtlichen Praxis mit und um digitale Artefakte Transformationsbewegungen durch menschliche Aktanten vollziehen und darin Differenzkonstruktionen als Subjektivierungsprozesse erkennbar werden. Es handelt sich dabei um eine siebte Klasse einer niedersächsischen IGS mit 28 Schüler*innen, die von einem Lehrkräfte-Team aus einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin unterrichtet werden. Darüber hinaus ist in allen Stunden eine Schulbegleitung für einen der Schüler anwesend. Zu vier Naturwissenschaftsunterrichtsstunden wurden insgesamt zehn Beobachtungsprotokolle angefertigt. Dabei wurde das erste Experiment durchgeführt (Stunde 1), das zweite Experiment durchgeführt (Stunde 2) und die Ergebnisse der ersten beiden Experimente gesichert (Stunde 3). Beim dritten Experiment wurde schließlich mit der von den Lehrkräften selbst gestalteten Lernhilfen gearbeitet und anschließend der App einsatz reflektiert (Stunde 4). Die Experimente wurden in Gruppen durchgeführt, die jeweils ein Tablet mit der App erhielten, welche die Lernhilfen zu den Teilaufgaben bereithielt.

In den folgenden Unterkapiteln werden die ersten Ergebnisse unseres Teilprojekts entlang der zentralen Themen wie den Transformationsleistungen durch mensch-

liche Aktanten, die App als knappe Ressource und materielle Konkurrenzen vorgestellt.

5.1 Transformationsleistungen durch menschliche Aktanten

Menschliche Aktanten weisen den Artefakten durch ihre Praktiken mit diesen eine Bedeutung zu, welche sich im zeitlichen Verlauf transformieren kann. Ebenso hat die Beschaffenheit des Artefakts selbst einen Einfluss auf die Praxis. Handlungen mit und um die App, bzw. das Tablet, konnten teils Differenz zwischen den Schüler*innen verringern, teils wurden sie dadurch besonders betont, auch indem sich völlig neue Formen von Differenzierung ergaben. Dabei ist es bedeutsam, wie die App in die Unterrichtspraxis eingeführt wird und welche Bedeutung die Lehrkräfte dieser geben. Die Lehrkräfte bringen in dieser ersten Stunde die App als eine bis dahin unbekannte digitale Anwendung auf dem Tablet aus der Fortbildung in den eigenen Unterricht.

„Frau Kügler³ fordert alle auf, die Tablets noch für einen Moment umgedreht hinzulegen. [...] Bevor Frau Kügler weitermacht, erklärt Frau Geissler, dass [die Schüler*innen] in der App die Möglichkeit haben, sich einen Hinweis zu holen, wenn sie sie nicht sicher sind, wie sie die Aufgabe lösen sollen. Anschließend können sie sich die Lösung anschauen, entweder, wenn sie gar nicht drauf kommen, oder um ihre eigene Lösung abzugleichen.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 1)

Durch die Praktiken der Lehrer*innen wird noch vor der ersten Handhabung durch die Schüler*innen die App mit einem spezifischen Sinn und einer spezifischen Nutzungsweise versehen. Das unbekannte Artefakt wird zu einem Medium des Unterrichts transformiert, genauer: zu einem Medium der Hilfe und Kontrolle beim Experimentieren.

„Dann scrollt Alem mit dem linken Daumen durch die Aufgaben. Philip schaut ihm über die Schulter und sagt: ‚Wir sind bei Eins, Digga!‘. Alem legt das Tablet wieder auf den Tisch, Bildschirm nach oben und angeschaltet.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 1)

„Philip nimmt sich das Tablet und öffnet Aufgabe 3, um dort dann direkt auf Lösung zu gehen. Charlotte sieht das und ruft: ‚Nein! Aus!‘ und greift ihm dazwischen. Die beiden kabbeln sich kurz um das Tablet, dann nimmt Alem das Gerät in eine Hand und beide lassen es los. Alem schaltet den Bildschirm aus und legt das Tablet auf den Nebentisch.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 1)

Anschließend an die Einführung der App durch die Lehrkräfte erfolgen schüler*innenseitige Bedeutungszuweisungen zum Einsatz der App. Immer wieder war die Verhandlung angemessener Nutzungsweisen in den Gruppenkontexten zu beobachten. So zeigte etwa das Abstrafen von frühzeitigem Aufrufen der Lösung

3 Alle Namen wurden anonymisiert.

durch andere Schüler*innen die Entwicklung gruppeninterner Nutzungsregeln, deren Überschreiten eine Differenz zwischen *Richtig-* und *Falsch-Nutzer*innen* offenlegte. Leitend für die Beurteilung der korrekten Nutzungsweise ist der gemeinsame Bearbeitungsstand der Gruppe. Die gruppeninternen Nutzungsweisen der Schüler*innen nehmen die Bedeutungszuweisung der Lehrkräfte auf, indem diese fortgetragen wird. Die App darf in diesem Sinne unterstützend genutzt werden, jedoch nicht zur Vermeidung eigenständigen Arbeitens. Spezifische, vom intendierten Nutzen abweichende Praktiken werden als illegitim markiert.

„Frau Geissler kommt dazu und stellt sich vor den Tisch. Sie macht das Tablet an und fordert die beiden auf, das Tablet zu benutzen. ‚Wir können das auch ohne‘ entgegnet ihr der rechte Schüler. ‚Wenn ihr eine Lösung habt, dann checkt die auf dem Tablet.‘ Sie legt das Tablet wieder vor die Schüler auf den Tisch ab. ‚Wir wollen lieber selber denken.‘ ‚Selber denken ist gut‘ entgegnet die Lehrerin und geht wieder.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 1)

Auch hier nehmen die Schüler*innen Bezug auf die von den Lehrer*innen eingeführte Nutzungsweise der App als Hilfestellung und Kontrollmöglichkeit, jedoch indem sie die Appnutzung als ein Symbol der Unselbstständigkeit interpretieren. So wird die Handhabung der App mit einem Stigma belegt, wodurch eine schüler*innenseitige Differenzierung von *selbstständigen* und *unselbstständigen* Schüler*innen entsteht. Die Handhabung des Tablets, und damit einhergehend eine mögliche Stigmatisierung, wird hier entsprechend vermieden. Zugleich wird die selbstständige Nutzungsweise der Schüler*innen teilweise durch die Lehrkraft unterlaufen, indem sie auf eine spezifische Verwendung der App hinweist, anstatt den Schüler*innen die Appnutzung offen zu lassen. Dies erfolgt sowohl verbal als auch körperlich-materiell durch das Anschalten und Positionieren des Tablets.

„Marie hat sich gleichzeitig auch etwas auf dem Tablet angeschaut und es dabei versehentlich ausgeschaltet. Nadine und Fatma helfen ihr und machen es wieder an.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 2)

„Lewis schaltet das Tablet an, während es noch auf dem Tisch vor ihm liegt. Es dauert eine Weile, bis er dazu den richtigen Knopf findet. Dann wischt er einmal über den Bildschirm und entsperrt das Gerät so. Er findet sofort das App-Icon, das zusammen mit fünf oder sechs anderen Icons auf dem Startbildschirm zu sehen ist und öffnet die App.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 4)

Hier zeigt sich die große Bedeutung *materieller Affordanzen*. Die zunehmende Eigenverantwortung für die Handhabung der Geräte in der Unterrichtseinheit ermöglichte den Schüler*innen einen größeren Spielraum zum Einsatz des Tablets. Waren etwa in der ersten Stunde die Tablets eingeschaltet und die App gestartet noch bevor die Schüler*innen sie erhielten, so mussten ab der zweiten Stunde die Schüler*innen diese Praktiken übernehmen. Dies zeigt auch, dass die selbstständigen

ge Bedienung von Tablet und App zu Irritationen führen kann, die das Bearbeiten der Aufgabe eine Zeit lang behindern, etwa wenn das Tablet anders reagiert als erwartet und Handlungsroutinen durchbrochen werden müssen. Die materiellen Affordanzen des Tablets zeigen sich im Weiteren einflussreich auf die sozialen Differenzierungen, wenn die Schüler*innen weniger durch die Lehrkräfte in der Appnutzung angeleitet werden und die Artefakte des Experiments hinzukommen (siehe Kapitel 5.2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Gebrauch der App in eine normative Rahmung eingebettet ist, welche sich an der anfänglichen Bedeutungszuweisung der Hilfe und Kontrolle durch die Lehrkräfte orientiert. Greifen die Schüler*innen auf die App zurück, bedeutet dies in der sozialen Situation, sich als hilfessuchendes Subjekt zu verstehen und in Relation zu den anderen Aktanten zu verorten oder auch verortet zu werden.

5.2 Materielle Konkurrenzen

Als besonders zentral beim Experimentieren mit Unterstützung durch die App erwies sich ein konkurrierendes Verhältnis der vielfältigen Artefakte des Unterrichts. In diesem Zusammenhang wurde die Fähigkeit der Schüler*innen, mit der komplexen Materialität der Situation umzugehen, oder eben nicht, bedeutsam. Neben dem Tablet gab es ein Aufgabenblatt und weitere Arbeitsblätter zur Ergebnisdokumentation sowie, im Laufe der Aufgabenbearbeitung, die Materialien des Experiments. Das Hinzukommen der Experimentobjekte im Laufe der Aufgabenbearbeitung steigerte die materielle Komplexität der Situation enorm, sodass vielfach die App in den Hintergrund geriet und auch dann nicht mehr genutzt wurde, wenn es eigentlich angemessen und hilfreich gewesen wäre.

„Danach geht [die Lehrkraft] zu Aufgabe 2 über, die die S*S auf dem Tablet aufrufen sollen. Sophie ruft die Aufgabe auf, aber alle Gruppenmitglieder schauen auf ihre Protokollbögen anstatt auf das Tablet.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 1)

„Die Gruppe folgt der Materialvorstellung. Das Tablet liegt dabei weiter auf dem Tisch. Frau Kügler sagt dann, dass die Tablets beim Experimentieren sicher weggelegt werden sollen, aber so, dass sie noch jederzeit benutzt werden können.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 1)

„Nach circa einer Minute, in der sich die Gruppe leise unterhält, nimmt Sophie das Glas aus dem Eiswasser und fühlt mit zwei Fingern an der Stelle, die vorher unter Wasser war: ‚Ist kalt geworden,‘ und dann, an Philip gewandt: ‚Kannst aufschreiben.‘ Philip beginnt etwas auf dem Protokollbogen zu notieren. Das Tablet liegt wieder auf dem Nebentisch, der Bildschirm ist ausgeschaltet.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 1)

Von Beginn an zeigen die Beobachtungen ein konkurrierendes Verhältnis zwischen Protokollbögen und Tablet. Vielfach gerät das Tablet in der Situation in

Vergessenheit und wird nach einer Weile kaum noch beachtet. Dies verstärkt sich, als das eigentliche Experiment beginnt. Die Lehrkräfte betonen die Vulnerabilität des Tablets und rufen zu besonderer Vorsicht auf. In der nachfolgenden Phase gerät das Tablet in vielen Gruppen völlig in den Hintergrund, selbst in Situationen, in denen die Schüler*innen zusätzliche Hilfe zur Durchführung des Experiments benötigen würden. So zeigt etwa der letztgenannte Ausschnitt, dass die Gruppe versucht, die Temperatur mit den Fingern zu ermitteln. Dass ein Thermometer Teil des Versuchsaufbaus ist, hätte der App entnommen werden können, die jedoch nicht genutzt wird.

Es zeigt sich somit eine Differenz zwischen jenen Schüler*innen, die leichter mit der materiellen Komplexität des Experiments umgehen konnten, und solchen, denen es schwerfiel, eine Differenz also zwischen *überforderten* und *nicht-überforderten* Schüler*innen, wie sie sich weiter oben bereits hinsichtlich der generellen Bedienung des Tablets andeutete. Zu betonen ist hier, dass hinsichtlich dieser Differenz diejenigen Schüler*innen, die ohnehin schon weniger Schwierigkeiten beim Bearbeiten der Aufgabe haben, auf die zusätzliche Hilfe durch die App zugreifen können und für diejenigen Schüler*innen, die diese Hilfe tendenziell dringender benötigen, diese schwieriger erreichbar wird. Hier zeigt sich auch die große Bedeutung von Routine und Veränderung im Zusammenhang mit der Appnutzung beim Experimentieren. Die Handhabung vielfältiger Artefakte bei der Aufgabebearbeitung erfordert routinierte Praktiken. Die App, als neues und optionales Medium, rückt schnell in den Hintergrund.

5.3 Die App als knappe Ressource

Die Beobachtungen zeigen zudem Situationen, in denen die App nicht allen Schüler*innen in gleicher Weise zur Verfügung steht, sie also zu einem knappen Gut wird, das mögliche unterrichtliche Praxis grundlegend bestimmt.

„Bilal ist unterdessen scheinbar von Aufgabe a) überfordert und Herr Friedrichs erklärt ihm, wie sie zu bearbeiten ist. Als ich wieder zu Lewis und Liam gucke, sehe ich, dass sie bereits Aufgabe b) ausgefüllt haben und nun gemeinsam das auf dem Tisch liegende Tablet nutzen, um die Lösung abzugleichen.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 4)

Dieses Beispiel zeigt einen Schüler, dem die App nicht zur Verfügung steht, als er Hilfe mit der Aufgabebearbeitung braucht. Er wendet sich daraufhin, vermutlich in gewohnter Routine, an die anwesende Schulbegleitung. Es zeigt sich hier eine deutliche Differenz zwischen Schüler*innen darüber, ob sie durch die App über die Macht von Hinweisen und der korrekten Lösung verfügten, also *ermächtigten* und *nicht-ermächtigten* Schüler*innen. Es zeigt sich, dass gruppenintern Koordinationsleistungen erforderlich wurden, um die Appinhalte allen Schüler*innen gleichermaßen verfügbar zu machen.

„Marion Geissler fragt, ob es aus der Klasse Ergänzungen gibt. Tamika meldet sich und sagt, dass die Lösung zu Aufgabe 6 eher eine Beobachtung gewesen sei, und dass hier genauer beschrieben werden solle. Sie macht einen Vorschlag für eine Umformulierung. Dabei hält sie das Tablet in beiden Händen und wirft immer wieder kurze Blicke darauf. Ich sehe, dass sie die Lösung für Aufgabe 6 geöffnet hat.“ (Beobachtungsprotokoll, Stunde 3)

Dies wurde auch in ähnlicher Weise im Klassenkontext deutlich, als die Ergebnisse des ersten und zweiten Experiments abgeglichen wurden. Die Lehrkräfte hatten hier nur an eine der Schüler*innen-Gruppen Tablets ausgeteilt, damit diese die vorgestellten Lösungen der anderen Gruppen mit der App abgleichen können. So wurde lediglich diese eine Schüler*innengruppe, durch den Zugriff auf die App, ermächtigt, die mündliche Aufgabe der Lehrer*innen zu beantworten. Im Laufe der Stunde bemerkten die Lehrer*innen die gesteigerte Differenz und reagierten, indem sie an alle Gruppen Tablets austeilten. Ein Zugriff auf die App ermöglichte den Gruppen erst die Teilnahme am Unterrichtsgespräch, sodass damit das vorherige Stigmatisierungsrisiko durch den Zugriff auf die App abgeschwächt wurde. Die geringe Anzahl an verfügbaren Tablets pro Gruppe machte es legitim für Schüler*innen, die App-Handhabung der anderen Schüler*innen zu beobachten, etwa durch das über die Schulter blicken. Eine Zusammenarbeit wird auch durch die Aufgabenstellung, gemeinsam ein Experiment zu planen, durchzuführen und auszuwerten, nahegelegt. Es zeigte sich auch, dass die gruppeninterne Sichtbarkeit des Aufgabenfortschritts zu einem Verwerfen der von den Lehrkräften eingeführten Nutzungsweise der App führen kann. So wurde etwa in einem Fall beobachtet, dass ein Schüler einer Dreiergruppe in der Aufgabenbearbeitung hinter den anderen beiden Schüler*innen zurückblieb und daraufhin die eigenständige Bearbeitung der Aufgaben einstellte. Stattdessen kopierte er die Lösung aus der App. Durch das Abschreiben der Lösungen gelang es ihm, den Rückstand aufzuholen und sich so an den Bearbeitungsstand der Gruppe anzugleichen. Hier wird, in Überschneidung zur intendierten bzw. nicht-intendierten Nutzungsweise der App, die Bedeutung der Differenz von *schnellen* und *langsamen* Schüler*innen für die Nutzung der App ersichtlich. In diesem Fall ermöglichte die App die unselbstständige Bearbeitung. Gleichzeitig konnte der Schüler so ein richtiges Ergebnis schriftlich festhalten, welches in diesem Fall wichtiger erschien als die mögliche Eigen- oder Fremdzuschreibung als hilfeschendes Subjekt.

Der durch die Tabletanzahl beschränkte Zugriff auf die App beeinflusst deren Nutzung in den vorgestellten Passagen auf unterschiedliche Weise: durch Ermächtigung einzelner Gruppen, die korrekte Lösung aufzurufen, die Ermächtigung einzelner Schüler*innen, selbstständig zum Bearbeitungsstand anderer Schüler*innen aufzuschließen, aber auch das Abhängen einzelner Schüler*innen durch fehlenden Zugriff auf die App. Die geringe Anzahl verfügbarer Tablets machte es dabei sichtbar, welche Schüler*innen wann Zugriff auf die App ha-

ben. Differenzierungen durch spezifische Nutzungsweisen wurden dabei leichter einsehbar und daher mögliche Stigmatisierungen erleichtert. Damit erwies sich auf verschiedene Weise die Anzahl der verfügbaren Tablets im Unterricht als ein weiterer zentraler Differenzierungsaspekt.

Entlang der dargestellten Beobachtungen zu den drei zentralen Aspekten zeigen sich das Tablet und die App beim Experimentieren im naturwissenschaftlichen Fachunterricht oft als ein differenzförderndes Medium. Die App konnte zwar in Einzelfällen eine individuelle Aufgabenbearbeitung ermöglichen. Jedoch erwiesen sich die schüler*innenseitigen Transformationsanschlüsse auf die Einführung der App durch die Lehrkräfte – als Medium der Hilfe und Kontrolle – als bedeutsam hinsichtlich des Aufrufens von Differenz. Darüber hinaus war das Tablet als materielle Entität in der Experimentierpraxis durch Anzahl und Beschaffenheit besonders auffällig. Mit Blick auf die Anzahl verfügbarer Tablets erwiesen sich besonders gruppeninterne Aushandlungsprozesse zur Appnutzung als relevant. Die Vulnerabilität des Tablets erforderte einen geübten Umgang, der nicht von allen Schüler*innen vollzogen werden konnte. Die Implikationen dieser Ergebnisse für das Anliegen dieses Artikels sollen nachfolgend diskutiert werden.

6 Fazit

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Frage nach Differenzordnungen im inklusiven Naturwissenschaftsunterricht und dem Einfluss des Einsatzes von Tablets auf diese. Unser praxistheoretisches Verständnis von der Unterrichtssituation als ein komplexes Konglomerat aus vielfältigen materiellen Entitäten erlaubte es uns, den Einsatz von gestuften digitalen Lernhilfen im spezifischen Setting des naturwissenschaftlichen Experiments im inklusiven Unterricht zu untersuchen. Unser Teilprojekt im Rahmen des Verbundprojekts *DiLernProfis* verortet sich einerseits im Spannungsverhältnis zwischen dem implizierten Fortschrittsversprechen digitaler Medien als eine gute didaktische Lösung für inklusiven Unterricht und der Evaluation des Einsatzes der Lernhilfe. Und andererseits dem Anspruch den beobachteten Unterrichtssituationen offen zu begegnen und das komplexe Wechselspiel vielfältiger Aktanten zu erfassen, die auch jenseits des normativen Anspruchs an die Lernhilfe verortet sind. Unser Forschungsdesign mit einer praxistheoretischen Perspektive erwies sich angesichts der vorne skizzierten hohen programmatischen Ansprüche als gewinnbringend für die Erforschung unintendierter Nebeneffekte des Appeinsatzes.

In den beobachteten Unterrichtsstunden wurden die gestuften digitalen Lernhilfen als ein didaktisches Mittel eingesetzt, um einer vielfältigen Schüler*innenschaft zu begegnen. In der Rekonstruktion der Unterrichtspraxis zeigte sich die App jedoch eher als ein differenzförderndes Medium. Die Schüler*innen erfuhren sich

durch das Nutzen der App als hilfeschuchende Subjekte, was folgenreich für den Einsatz der App war. Die anfängliche Bedeutungszuweisung der Lehrkräfte als „zusätzliche Hilfe“ oder „Möglichkeit zur Selbstkontrolle“ führten aufgrund des Stigmatisierungsrisikos der Hilfsbedürftigkeit zu einer schüler*innenseitigen Ablehnung der App. Die gemeinsame Appnutzung in den Schüler*innengruppen erhöhte das Stigmatisierungsrisiko zusätzlich, da der Rückgriff auf Hilfe anderen Schüler*innen der Gruppe erkennbar gemacht wurde. Die Gruppen etablierten legitime Praktiken zum Einsatz der App. So wurde teilweise ein Vorgriff auf Hilfen oder Lösungen verbal sanktioniert. Die geringe Anzahl der Tablets führte zu einer exklusiven App-Nutzung einzelner Schüler*innen, wodurch anderen der Zugriff auf die App verunmöglicht wurde, und somit der Rückgriff auf Hilfe verwehrt blieb.

Ein fehlender Zugriff auf Hilfe durch die App zeigte sich auch im Kontext der komplexen Koordination der verschiedenen Artefakte in der Experimentiersituation. Diese stellte eine große Anforderung für die Schüler*innen dar, sodass das Tablet in den Hintergrund rückte und die App nicht mehr zur Verfügung stand. Konnte in einigen Fällen die didaktisch-intendierte Nutzung – die App als Hilfestellung zum selbstständigen Aufgaben Bearbeiten – von den Schüler*innen realisiert werden, konnten wir vermehrt differenzierende Praktiken rekonstruieren. Wurde die App hingegen in einer Situation notwendig für die Teilnahme am Unterricht, verlor sie ihr stigmatisierendes Potenzial.

Aus den explorativen Einblicken in das empirische Material lassen sich Implikationen für die Unterrichtsgestaltung mit gestuften digitalen Lernhilfen ableiten. Ein obligatorischer Einsatz der App für alle Schüler*innen in Verbindung mit einem vollständigen Tablet-Klassensatz könnte den differenzierenden Praktiken entgegenwirken. Auch könnte die Reduzierung der Artefaktvielfalt, etwa indem Arbeitsblätter in ein digitales Format auf dem Tablet verlagert werden, hierzu beitragen. Inwieweit sich die erhöhte Anzahl von vulnerablen Artefakten beim Experimentieren und die individuelle Nutzung des Tablets innerhalb einer Gruppenarbeit auswirkt, bleibt in weiteren Untersuchungen zu analysieren.

Es bleibt darüber hinaus weiter zu untersuchen, ob und wie digitale Medien dem programmatischen Anspruch gerecht werden und die Unterrichtspraxis grundlegend transformieren. Oder aber ob sich Unterrichtspraktiken wie bislang erforscht lediglich graduell anpassen. Es zeigte sich vor allem, dass sich das didaktische Versprechen eines inklusiveren Unterrichts durch den Einsatz eines digitalen Mediums nicht einfach einlöste. So müssen wir uns im weiteren Verlauf des Verbundforschungsprojekts damit auseinandersetzen, dem proklamierten inklusiven Anspruch gerecht zu werden und nicht nur ein kompensatorisches Hilfsmittel zu entwickeln. Dies betont erneut die Wichtigkeit von rekonstruktiven Untersuchungen zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht, um so deren Mithervorbringung von sozialer Praxis und deren Transformation Rechnung zu tragen.

Literatur

- Abels, S. (2015): Scaffolding inquiry-based science and chemistry education on inclusive classroom. In: N. L. Yates (Hrsg.): Education in a competitive and globalizing world. New developments in science education research. New York: Nova Science Publisher's Inc, 77-95.
- Abels, S. (2020): Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Inklusion – Inklusion durch Kompetenzorientierung? In: S. Habig (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Essen: Universität Duisburg-Essen, 20-29.
- Bettinger, P. (2020): Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Jahrbuch Medienpädagogik 15), 53-77.
- Bohlmann, M. (2022): Kontingenzen der Diklusion. In: M. Jungwirth; N. Harsch; Y. Noltensmeier; M. Stein & N. Willenberg (Hrsg.): Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik: Bd. 8. Diversität Digital Denken – The Wider View. Münster: WTM-Verlag, 57-64.
- Budde, J. (2015): Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In: K. Bräü & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 95-108.
- Bührmann, A. D. & Rabenstein, K. (2017): Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven – das Beispiel „Individuelle Förderung“. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde LXXXI/120 (1 + 2), 33-56.
- Davis, J. L. (2020): How Artifacts Afford. The Power and Politics of Everyday Things. Cambridge: MIT Press.
- Filk, C. & Schaumburg, H. (2021): Editorial: Inklusiv-mediale Bildung und Fortbildung in schulischen Kontexten. In: MedienPädagogik (41), i-viii.
- Fränkel, S. & Schroeder, R. (2023): Digitale Medien im inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht – Ergebnisse eines systematischen Literaturreviews. In: D. Ferencik-Lehmkuhl; I. Huynh; C. Laubmeister; C. Lee; C. Melzer; I. Schwank; H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 51-65.
- Greitemann, L.; Baumann, T.; Holländer, M.; Kieserling, M.; Zimmermann, F. & Melle, I. (2021): Digitale Lehr- und Lernformate für den Chemieunterricht in heterogenen Lerngruppen. In: S. Hundertmark; X. Sun; S. Abels; A. Nehring; R. Schildknecht & V. Serement (Hrsg.): *Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion*. Sonderpädagogische Förderung heute, 4. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 83-100.
- Herrle, M.; Hoffmann, M. & Proske, M. (2020): Unterricht im digitalen Wandel: Methodologie, Vorgehensweise und erste Auswertungstendenzen einer Studie zum Interaktionsgeschehen in einer Tablet-Klasse. In: K. Kaspar; M. Becker-Mrotzek; S. Hofhues; J. König & D. Schmeinc (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster und New York: Waxmann Verlag, 351-356.
- Herrle, M.; Hoffmann, M. & Proske, M. (2022): Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels: Untersuchungen zur soziomedialen Organisation Tablet-gestützter Gruppenarbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (25), 1389-1408.
- Hilbert, M. (2015): Digital Divide(s). In: P. H. Ang; R. Mansell & A. P. Hwa (Hrsg.): The international encyclopedia of digital communication and society. Chichester: Wiley Blackwell, 1-7.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Difference. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43 (3), 170-191.
- Jörissen, B. (2011): Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. In: MedienPädagogik 20, 211-235.
- Kieserling, M. & Melle, I. (2019): An experimental digital learning environment with universal accessibility. In: Chemistry Teacher International 1 (2), 1-9.

- Kleinert, S.I.; Isaak, R.C.; Textor, A. & Wilde, M. (2021): Die Nutzung gestufter Lernhilfen zur Unterstützung des Experimentierprozesses im Biologieunterricht – eine qualitative Studie. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 27 (1), 59-71.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss Beschluss vom 16.12.2004. München und Neuwied: Luchterhand.
- KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (2017, 7. Dezember). Strategie der Kultusministerkonferenz: „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.
- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnographie. In: Sozialer Sinn 2 (1), 123-142.
- Leisen, J. (2010): Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. In: Naturwissenschaften im Unterricht Physik 21 (117/118), 9-13.
- Löser, J. & Werning, R. (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: Erziehungswissenschaft 26 (51), 17-24.
- Mertens, C.; Quenzer-Alfred, C.; Kamin, A.-M.; Homrighausen, T.; Niermeier, T. & Mays, D. (2022): Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten – eine systematische Übersichtsarbeit. In: Empirische Sonderpädagogik 14 (1), 26-46.
- Pille, T. & Alkemeyer, T. (2018): „Nochmal ganz langsam für Michelle!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In: J. Budde, M. Bittner; A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 150-172.
- Rabenstein, K. (2017): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 15-35.
- Rabenstein, K. (2018): Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 319-348.
- Rabenstein, K.; Macgilchrist, F.; Wagener-Böck, N. & Bock, A. (2022): Lernkultur im digitalen Wandel. Methodologische Weichenstellungen einer ethnographischen Fallstudie. In: S. Münte-Goussar; C. Kuttner; C. Schätzle & Y. Kolesnykova (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, 179-196.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Ricken, N. (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: A. Gelhard; T. Alkemeyer; T. & N. Ricken (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink Verlag, 29-47.
- Rißler, G. (2015): (Un-)Ordnung und Umordnung – Theoretische und empirische Suchbewegung zum Verhältnis von Differenz(en), Materialität(en), Raum. In: J. Budde; N. Blasse; A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 211-238.
- Röhl, T. (2015a): Transsituating education. Educational artefacts in the classroom and beyond. In: M. Bollig; M.-S. Honig; S. Neumann & C. Seele (Hrsg.): MultiPluriTrans. Approaching the multimodality, plurality and translocality of educational realities. Bielefeld: transcript, 121-140
- Röhl, T. (2015b): Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. In: Zeitschrift für Soziologie 44 (3), 162-179.

- Röhl, T. (2015c): Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichten. In: T. Alkemeyer; H. Kalthoff; M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Bildungspraxis Körper. Räume. Objekte.* Weilerswist-Metternich: Verlbrück Wissenschaft, 233-266.
- Schatzki, T.R. (2002): *A Primer On Practices: Theory and Research.* In: J. Higgs; R. Barnett; S. Billett; M. Hutchings & F. Trede (Hrsg.): *Practice-based education: Perspectives and strategies.* Rotterdam, Boston und Taipei: Sense Publisher, 13-26.
- Schatzki, T.R. (2016): *Praxistheorie als flache Ontologie.* In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm.* Bielefeld: transcript, 29-44.
- Schulz, L. (2021): *Diklusive Schulentwicklung.* In: *MedienPädagogik* 41, 32-54.
- Senkbeil, M.; Drossel, K.; Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2019): *Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich.* In: B. Eickelmann; W. Bos; J. Gerick; F. Goldhammer; H. Schaumburg; K. Schwippert; M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Münster: Waxmann, 301-333.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.
- Stinken-Rösner, L.; Rott, L.; Hundertmark, S.; Baumann, T.; Menthe, J.; Hoffmann, T.; Nehring, A. & Abels, S. (2020): *Thinking Inclusive Science Education from two Perspectives: Inclusive Pedagogy and Science Education.* In: *RISTAL* 3 (3), 30-45.
- Stinken-Rösner, L.; Weidenhiller, P.; Nerdel, C.; Weck, H.; Kastaun, M. & Meier, M. (2023): *Inklusives Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht digital unterstützen.* In: D. Ferencik-Lehmkuhl; I. Huynh; C. Laubmeister; C. Lee; C. Melzer; I. Schwank; H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.): *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 152-167.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2021): *Pädagogische Assimilationen. Regulierungs- und Optimierungspraktiken in Tablet-Klassen.* In: N. Brieden; H. Mendl & O. Reis (Hrsg.): *Digitale Praktiken. Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik.* Babenhausen: Lehmanns Verlag, 23-47.

Autor*innen

Goltz, Jonas

Georg-August Universität Göttingen

Institut für Erziehungswissenschaft

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte:

Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung,

Inklusion und Bildung, Praxistheorie

jonas.goltz@uni-goettingen.de

Schilling, Navina

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte:

Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung,

Rekonstruktive Organisations- und Unterrichtsforschung

navina.schilling@ifs.uni-hannover.de

Nadja Damm, Susann Fegter und Karen Geipel

Differenzieren und (neu) ordnen: zur (Re-)Produktion, Irritation und Verschiebung von Wissensordnungen über das berufsbildende Lehramt

Abstract

Vorgestellt wird ein diskurs- und subjektivierungsanalytischer Forschungsansatz, mit dem sich Prozesse der (Re-)Produktion und Verschiebung von Differenzordnungen im Zuge von Studiengangswahlen qualitativ-empirisch untersuchen lassen. Ausgehend vom Lehrkräftemangel im gewerblich-technischen berufsbildenden Lehramt zielt der Beitrag darauf, Bezüge auf (historische) Differenzordnungen in den Blick zu rücken, die als kulturelle Barrieren Zugänge zum Beruf erschweren. Berufswahlprozesse werden dabei als Prozesse der Subjektivierung im Kontext von Professionskulturen konzeptualisiert. Vor dem Hintergrund von Studien zur historischen Verwobenheit der Professionskultur mit Differenzordnungen wird anhand von Äußerungen aus Gruppendiskussionen herausgearbeitet, wie im Sprechen Studierender (Nicht-)Passungsverhältnisse zwischen Selbst und Beruf diskursiv erzeugt und dabei Differenzierungen relevant werden, die mit Differenzordnungen verknüpft sind. Mit dem analytischen Fokus auf die diskursiven Modi der Herstellung von Nicht-/Passungskonstruktionen kann gezeigt werden, wie in den Äußerungen historisch situierte Differenzordnungen (re-)produziert, irritiert und verschoben werden.

Keywords: Diskurs- und Subjektivierungsforschung, gewerblich-technisches Berufsschullehramt, Studiengangswahlen, Gender, Differenz

1 Einführung

Wie sprechen junge Menschen, die sich im Prozess der Studiengangswahl befinden, über das gewerblich-technische berufsbildende Lehramt und wie setzen sie sich selbst dazu ins Verhältnis? Wie werden in diesem Sprechen über Berufe und über das zukünftige Selbst historische und zeitgenössische Differenzordnungen aktualisiert bzw. (de-)konstruiert? Und wie lassen sich diese Prozesse der Differenz(de-)konstruktion erforschen?

Mit diesem Beitrag möchten wir exemplarisch zeigen, wie sich solche Prozesse der (Re-)Produktion und Dekonstruktion von Differenzordnungen, die sich im Sprechen über Berufswahlen vollziehen, qualitativ-empirisch erforschen lassen. Insofern geht es weniger um die Frage nach der Relevanz von Differenz(de-)konstruktionen im *konkreten Fachunterricht* als um die Frage, wie *bereits vorgelagert*, in Äußerungen über die berufliche Zukunft und über das gewerblich-technische Berufsschullehramt, Differenzordnungen (re-)produziert, irritiert und ggf. auch verschoben werden.

Dieser Frage gehen wir auf der Grundlage von Arbeiten aus dem Forschungsprojekt „ProFi – Professionelles Handeln und Differenz im beruflichen Lehramt“¹ nach. Die empirische Studie baut auf einem kulturanalytischen Forschungsansatz auf, in dem wir, anschließend an Perspektiven der rekonstruktiven Professionsforschung, der subjektivierungstheoretischen Bildungsforschung und der differenztheoretischen Berufswahlforschung, Prozesse der Berufs- und Studiengangswahl als Subjektivierung im Kontext von Professionskulturen konzeptualisieren (vgl. Fegter u. a. 2023). Einen Ausgangspunkt bildet die Prämisse, dass sich Differenzordnungen historisch in die Professionskulturen der Lehrämter eingeschrieben haben, d. h. auch in die Wissensordnungen über die gewerblich-technischen Fächer wie z. B. Elektrotechnik, Maschinenbau oder Ernährung (vgl. Fegter u. a. 2023). Indem diese Ordnungen im Sprechen über Studiengangswahlen (re-)aktualisiert werden, können sie sich als soziale und kulturelle Barrieren im Zugang zum Lehrkräfteberuf erweisen, insbesondere wenn sie daran beteiligt sind, das Selbst als unpassend zum Beruf zu konstruieren. Entsprechend untersuchen wir in diesem Beitrag empirisch-analytisch, *wie* im Sprechen über die mögliche Studienwahl des gewerblich-technischen Lehramts historische Differenzordnungen (implizit) aufgerufen werden und wie sie auf der Mikroebene der Äußerungen (re-)produziert, aber ggf. auch irritiert und verschoben werden. Damit soll zum einen ein Beitrag zu einer differenzsensiblen Lehrkräftebildungs- und Berufswahlforschung geleistet werden und zum anderen dazu, mögliche Ursachen des virulenten Lehrkräftemangels in der gewerblich-technischen Berufspädagogik² (vgl. Frommberger & Lange 2018; Ziegler 2018; Rackles 2020) genauer zu verstehen.

1 Das Forschungsprojekt „Diversitätsbewusste Gewinnung MINT-grün Studierender. Professionelles Handeln im beruflichen Lehramt und Differenz. (ProFi)“ wurde von Januar 2020 bis Dezember 2022 an der Technischen Universität Berlin durchgeführt und als Teilprojekt von TUB Teaching 2.0 im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung vom BMBF gefördert.

2 Die (gewerblich-technische) Berufspädagogik ist ein stark ausdifferenziertes und komplexes Feld. Es umfasst ein breitgefächertes Spektrum an unterschiedlichen Fachrichtungen, wie z. B. Bautechnik, Elektrotechnik, Ernährung, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik, Landschaftsgestaltung, Medientechnik und Metalltechnik (als Fachrichtungen, die an der TU Berlin derzeit angeboten werden), welche wiederum auf eine Vielzahl an Bezugswissenschaften verweisen.

Im Folgenden legen wir zunächst die theoretisch-methodologischen Grundlagen des Forschungszugangs im Anschluss an professions- und bildungstheoretische Perspektiven sowie deren diskurs- und subjektivierungsanalytische Fundierung dar (2.). Dabei wird auch aufgezeigt, wie sich Differenzordnungen historisch in die Professionskultur der Berufspädagogik eingeschrieben haben und inwiefern das gewerblich-technische Berufsschullehramt als *classed* und *gendered profession* gefasst werden kann (3.). In Abschnitt 4 wird die methodische Anlage der Studie skizziert, um schließlich anhand einer Sequenz aus einer Gruppendiskussion mit Studierenden Einblick in empirische Befunde zu Differenz(de-)konstruktionen im Sprechen über antizipiertes pädagogisches Handeln in gewerblich-technischen Fachrichtungen zu geben (5.). Abschließend werden zentrale Aspekte des Beitrags resümiert sowie Erkenntnismöglichkeiten des Forschungszugangs zur Diskussion gestellt (6.).

2 Bildungs- und Professionstheoretische Prämissen

Im Anschluss an bildungs- und professionstheoretische Perspektiven fassen wir Prozesse der Berufs- und Studiengangswahl diskurs- und subjektivierungstheoretisch fundiert als Subjektivierung im Kontext historisch situierter Professionskulturen (vgl. Fegter u. a. 2023). Diese Perspektive wird im Folgenden vertiefend erläutert.

2.1 Bildung als Subjektivierung

Aus Perspektive der subjektivierungstheoretischen Bildungsforschung sind Individuen nicht immer schon Subjekte, sondern werden vielmehr fortlaufend (neu) dazu (vgl. Kleiner & Rose 2014; Ricken 2019; Geipel 2022). Das Konzept der Subjektivierung verdeutlicht, dass Subjektbildungsprozesse in zweifacher Hinsicht machtförmig sind (vgl. Butler 2013; Foucault 2019): So erfolgt das Werden zum Subjekt als Unterwerfung unter Diskurse und Normen, die als Wissensordnungen immer schon in der Welt sind, und zugleich als Entstehung von Handlungsfähigkeit. Diskurse, Normen und Subjektpositionen stellen dabei begrenzende *und* ermöglichende Bedingungen der Anerkennbarkeit dar. Bezogen auf Geschlechternormen lassen sich die Heteronormativität und die Norm der Zweigeschlechtlichkeit als regulierende Matrix geschlechtlicher Anerkennbarkeit herausstellen (vgl. Butler 2014). Mit Butlers (vgl. 1993 & 1997) Überlegungen zur Performativität und Iteration kann das Sprechen als ein Bereich der diskursiven Produktion von entsprechenden Normen und Subjekten in der verschiebenden Wiederholung gefasst werden. In dieser wiederholenden Praxis, in der auch Möglichkeiten zur Veränderung angelegt sind, werden Wissensordnungen (re-)produziert, irritiert und ggf. verschoben. In diesem Verständnis vollziehen sich Subjektivierungen immer

im Kontext von Differenzordnungen (vgl. Dirim & Mecheril 2018). Als machtvolle, prozesshafte und historisch in Diskursen, Institutionen, Praktiken und (in) Subjekten eingelagerte Wissensordnungen (vgl. Kessl & Plößler 2010) werden sie als diskursive Konstruktionen z. B. in Äußerungen permanent iterativ-performativ neu hervorgebracht.

Für die Frage nach den Differenz(de-)konstruktionen im Sprechen über Berufswahlen eröffnet eine subjektivierungstheoretische Perspektive den analytischen Blick darauf, wie darin Konstruktionen eines zukünftigen Selbst in der Unterwerfung unter (berufliche) Normen und Subjektpositionen erfolgen und wie diese dabei (re-)produziert, irritiert und ggf. verschoben werden.

2.2 Professionskulturen als Kontexte

Historisch situierte Professionskulturen (vgl. Müller-Hermann u. a. 2018) verstehen wir als einen zentralen Kontext von Subjektivierungsprozessen. Das Konzept der Professionskultur verweist auf Vorstellungen davon, „was eine Berufsgruppe oder Profession an Haltungen, Ritualen, Ethik, Handlungspraxen, etc. hervorgebracht hat“ (Müller-Hermann u. a. 2018, 2). In diskurstheoretischer Profilierung lassen sich Professionskulturen als historisch gewachsene Wissensordnungen fassen, die in symbolischen Repräsentationen und Praktiken des Berufes zum Ausdruck kommen und auch im Sprechen von Nicht-Professionsangehörigen (re-)produziert werden (vgl. Fegter u. a. 2023). Wie sich Geschlechter- und andere Differenzordnungen historisch in entsprechende Wissensordnungen pädagogischer Professionen eingeschrieben haben und bis heute wirkmächtig sind, zeigen Arbeiten der erziehungswissenschaftlichen Professions- und Geschlechterforschung (vgl. Rabe-Kleberg 1999; Rendtorff 2006; Sabla & Rhode 2014; Fegter u. a. 2019; Fegter & Sabla 2021). Dabei arbeiten z. B. diskursanalytische Ansätze historische Entwicklungen und die iterativ-performative Hervorbringung der Wissensordnungen im Sprechen von Akteur*innen im Hier und Jetzt heraus (vgl. Fegter & Saborowski 2021). Dies erfolgt im Anschluss an die rekonstruktive pädagogische Professionsforschung, die den Fokus auf das professionelle Handeln als Praxis richtet (vgl. Dewe u. a. 1992) und Handlungsvollzüge auf der Mikroebene des pädagogischen Alltags untersucht (vgl. Cloos 2008; Kuhn 2013; Schütze 2000). Praxeologische Studien zeigen, wie sich Differenzordnungen z. B. systematisch in professionelles Handeln im Kindergarten einschreiben (vgl. Kuhn 2019). Praxeologisch-diskursanalytische Ansätze schließen hier an und untersuchen, wie in Äußerungen über pädagogisches Handeln „diskursive Konstruktionen beruflicher Alltagsaktivitäten, Herausforderungen, praktischer Handlungsprobleme und legitimer Strategien des Umgangs damit“ (Fegter & Saborowski 2021, 87) stattfinden und wie Konstruktionen von *gender* und/oder *class* damit verbunden sind (vgl. Fegter & Sabla 2021).

Für die Frage nach den Differenz(de-)konstruktionen im Sprechen über den Lehrkräfteberuf ermöglicht diese diskursanalytisch-professionstheoretische Perspektive einen Blick darauf, wie sich Differenzordnungen historisch und aktuell in Professionskulturen einschreiben, wie sie in alltäglichen Äußerungen wiederholt, bestätigt aber auch verändert werden und wie diese Wissensordnungen sich als jene Bedingungen untersuchen lassen, unter denen berufliche Subjektivierung stattfindet.

3 Das gewerblich-technische Berufsschullehramt als *classed* und *gendered profession*

Im Anschluss an Arbeiten der geschlechtertheoretisch informierten erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung (vgl. Abschnitt 2; Jacobi 2013) sowie an berufspädagogische sozial-historische Studien (vgl. Georg & Kunze 1981; Schlüter 1987; Mayer 1998) richten wir im Folgenden den Fokus darauf, wie sich die Professionskultur der Berufspädagogik historisch als Wissensordnung herausgebildet hat, die mit Differenzordnungen – insbesondere bezogen auf *gender* und *class* – konstitutiv verwoben ist und in die sich auch *nation/race*, *age* und *ability* in intersektionaler Verschränkung eingeschrieben haben.

Die gewerblich-technische Berufsbildung und ihre Profession(-en) sind im deutschsprachigen Raum parallel zur Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft und des Nationalstaates sowie im Kontext von Industrialisierung, Urbanisierung, Globalisierung und Kolonialisierung entstanden (vgl. Kell 2011). Dabei entwickeln sich entlang der Differenzlinien *gender* und *class*³ zunächst unterschiedliche Berufsbildungsinstitutionen, z. B. gewerbliche Fortbildungsschulen (FBS) für Lehrlinge aus dem Handwerk neben allgemeinen FBS für volksschulentlassene Jugendliche (vgl. Bonz 2013). Parallel zu diesem männlich konnotierten dualen Berufsbildungssystem bilden sich eine (privat-)schulische Berufsbildung für Mädchen aus dem Bürgertum und allgemeine FBS für volksschulentlassene Mädchen heraus. Es entstehen geschlechtlich codierte Fachrichtungen (z. B. Elektrotechnik vs. Hauswirtschaft) und entsprechend die Professionen des Technologielehrers (an gewerblichen FBS), des Berufspädagogen (an allgemeinen FBS), der Gewerbe-/Hauswirtschaftslehrerin (an privaten Mädchenschulen) und der Berufspädagogin (für die „Ungelernten-Klassen“ an den allgemeinen FBS, s. u.) (vgl. Stratmann 1994; Mayer 1998).

3 Wir verwenden hier einen Begriff von *class* bzw. Klasse, der sich nicht nur (im marxschen Sinne) auf die Stellung der Subjekte im Produktionsprozess bezieht, sondern im Anschluss an Kemper & Weinbach (2009) und Seck (2022) u. a. auch die soziale Herkunft, den familiären Aus-/Bildungshintergrund, die Stellung auf dem Arbeitsmarkt (z. B. Erwerbslosigkeit) und andere soziale und ökonomische Faktoren berücksichtigt.

3.1 Merkmale einer mit Klassenverhältnissen verknüpften Wissensordnung

Anhand von historischen Rekonstruktionen der Berufsgeschichte (vgl. Stratmann 1994; Bonz 2013; Büchter 2015) ist nachvollziehbar, wie sich das Berufsfeld, u. a. über den Ansatz der „staatsbürgerlichen Erziehung“ nach Kerschensteiner als mit Klassenverhältnissen verknüpfte Wissensordnung entwickelt hat. Als sich im Kontext der Jugendpolitik des dt. Kaiserreichs die *allgemeinen* FBS für männliche Jugendliche etablieren, mit denen die Zeit zwischen Volksschule und Militärdienst „überbrückt“ werden soll (vgl. Kell 2011), schlägt der Schulreformer und Bildungstheoretiker Georg Kerschensteiner in seiner Schrift *Staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend* (vgl. 1901) vor „die proletarischen und kleinbürgerlichen Jugendlichen“ (Greinert 2006, 501) über *berufliche* Bildung in den bürgerlichen *Nationalstaat* zu integrieren⁴. Er begründet dies mit einer Berufsbildungstheorie, wonach „Bildung [...] auch über beruflich-fachliche Lerninhalte zu vermitteln (sei)“ (Kell 2011, 446). So entsteht zu Beginn des 20. Jh. im Kontext der Lehrlings- und der Arbeiterjugendfrage eine Wissensordnung über den Beruf des Berufsschullehrers, in der sich die Differenzlinie *class* mit *nation/race* explizit (*deutsche Arbeiter-Jugendliche*) und mit *gender* implizit (*nur männlich gelesene Jugendliche*) verknüpft. In der Charakterisierung der neuen beruflichen Subjektposition des *Berufspädagogen* „als *Erzieher* der gewerblichen Jugend, als *Jugendbildner* auf dem Felde des Berufs“ (Stratmann 1994, 43; Herv. d. A.) zeigt sich zudem eine Intersektion mit der Differenzlinie *age*, insofern als die Arbeiterjugendlichen als *unreif* und *noch zu erziehend* konstruiert werden: „Ergo wurde den Fortbildungsschulen [...] vor allem eine sozialpädagogische Funktion zugewiesen – auch wenn die berufsqualifizierende Funktion nicht völlig negiert wurde“ (Zimpelmann 2019, 3).

Die historische Debatte um die Akademisierung der Gewerbelehrerbildung (in Folge der wachsenden Zahl an FBS und des steigenden Lehrkräftebedarfs) steht symbolisch dafür, dass die Wissensordnung über die Profession historisch umkämpft war: In einem Spannungsfeld von professions-, arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischen Interessen fordern die Berufsverbände eine Akademisierung der Ausbildung der Berufspädagogen (analog zur Gymnasial- und Handelslehrkräftebildung), während Akteur*innen aus Politik und Wirtschaft eine seminaristische Lehrkräftebildung (analog zur Volksschullehrkräftebildung) befürworten. Als Begründungsfigur gegen die Akademisierung wird angeführt, dass der Unterricht an Fortbildungsschulen nur grundlegender und nicht wissenschaftlicher technischer Kenntnisse bedürfe, weshalb keine fachwissenschaftliche Ausbildung erforderlich sei. Dies wird u. a. mit Verweis auf die Zielgruppe und ein niedrigeres Leistungsniveau an FBS plausibilisiert. Den Lehrkräften wird v. a. die Aufgabe zugeschrieben, die (teils) erwerbslosen, als wenig leistungsbereit charakterisierten Jugendlichen zu

4 Seit 1871 werden Männer mit 21 Jahren stimmberechtigt (vgl. Bormann 1992).

fleißigen und loyalen Staatsbürgern zu erziehen (vgl. Obendiek 1988). Im Zuge dieser Debatte hat sich – entlang der Fragen nach Bildungsinhalten und -zielen, Zielgruppen, Leistungsniveaus und Funktionen des Unterrichts – die Differenzlinie *class* in der Intersektion mit *age* und *nation/race* in mehrfacher Hinsicht historisch in die Professionskultur eingeschrieben.

3.2 Merkmale einer vergeschlechtlichten Wissensordnung

Auch die Geschlechterordnung ist konstitutiv mit der Professionskultur verwoben, so dass das berufliche Lehramt als *gendered profession* gefasst werden kann. Dies spiegelt sich u. a. in Kerschensteiners Ansatz der „staatsbürgerlichen Mädchenerziehung“ (vgl. 1902), den er unter Rückgriff auf die Arbeiten Helene Sumpers und des Münchener Lehrerinnenvereins entwirft. Zentral für diesen Ansatz ist das Konzept des *natürlichen Berufs der Frau* und die damit verbundenen

„Erziehungsvorstellungen, die sich einerseits auf *das familial-häusliche Arbeitsfeld* konzentrieren und andererseits auf den der Frau auf gesellschaftlicher Ebene zugeordneten karitativen Wirkungskreis – den *Bereich der sozialen Fürsorge und Wohlfahrtspflege* –, der lediglich auf seinen auf die ‚Staatsfamilie‘ – wie es bei Kerschensteiner heißt – erweiterten Charakter über die Enge des Familienkreises hinaus geht“ (Mayer 1992, 772; Herv. d.A.).

Ähnlich berufen sich z. B. bürgerliche Frauenvereine auf das Konzept der *geistigen Mütterlichkeit*, um für den Zugang von Frauen zu qualifizierten Erwerbstätigkeiten als Erzieherinnen, Sozialarbeiterinnen und Lehrerinnen einzutreten. Die verbindende Begründungsfigur besteht in einer vermeintlich naturgegebenen mütterlich-sorgenden „Wesensart der Frau“ (Mayer 1992, 780). So werden, entlang der Differenzlinien *gender* und *age*, *sozial-/pädagogisch-erzieherische* Berufe mit den Zielgruppen Kinder, Mädchen und Menschen, die besonderer Fürsorge bedürfen, vor allem weiblich konnotiert (vgl. Jacobi 2013; Fegter & Saborowski 2021), während die gewerblich-technische und höhere Bildung männlich konnotiert ist/bleibt.

Auf eine spezielle Intersektion von *class*, *gender* und ggf. auch *ability* weist Stratmann hin, der kritisch anmerkt, dass die Gewerbelehrerinnen in den Berufspädagogischen Instituten der Weimarer Republik rund um das „didaktische Zentrum (der) Ideologie vom ‚natürlichen Beruf der Mädchen‘“ (Stratmann 1994, 44) ausgebildet wurden, um letztlich „in der Regel in den Ungelernten- und nicht in den Fachklassen für professionelle Hauswirtschaft“ (Stratmann 1994, 44) zu unterrichten, d. h. in den Klassen für erwerbslose Mädchen, für Mädchen ohne Schulabschluss und ggf. mit Lernschwierigkeiten. Der Unterricht für die „Ungelernten“ wird dabei diskursiv mit familialen und erzieherisch-sozialpädagogischen Tätigkeiten – und implizit auch mit der binären Norm der Zweigeschlechtlichkeit und der heterosexuellen Matrix – verknüpft.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Geschlechter-, Klassen- und Generationenordnung in der Verschränkung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Mecheril 2003) historisch in die Professionskultur der gewerblich-technischen Berufspädagogik eingeschrieben haben: *erstens*, indem den allgemeinen FBS und den Berufspädagogen „die Aufgabe der kulturellen Eingliederung der Industriearbeiterschaft in den Bildungszusammenhang“ (Kell 2011, 445) im Sinne einer „schicht- und klassenspezifischen Erziehung“ (Obendiek 1988, 149) zugewiesen wurde; *zweitens*, indem den Berufspädagoginnen die Ausbildung der (ungelernten) Mädchen entsprechend der bürgerlichen Bildungsnorm des *natürlichen Berufs der Frau* zukam und drittens, indem deren Funktion bzw. Aufgabe vor allem als (je geschlechtsbezogen ausgerichtete) staats-/bürgerliche Erziehung und sozialpädagogische Betreuung von Jugendlichen bestimmt wurde. An dieses Kontextwissen zur Verwobenheit der Professionskultur mit Differenzordnungen schließen wir in der exemplarischen Analyse des Sprechens von Studierenden über das berufliche Lehramt an (5.). Zuvor wird nun die methodische Anlage der Studie skizziert.

4 Methodische Anlage der Studie

Das Forschungsprojekt „ProFi – Professionelles Handeln und Differenz im beruflichen Lehramt“, auf dem die in diesem Beitrag dargelegten Überlegungen basieren, ist qualitativ-empirisch angelegt. Als Erhebungsmethode wurden Gruppendiskussionen genutzt, da sich das so gewonnene Datenmaterial im erkenntnistheoretischen Zusammenhang von Diskurs- und Subjektivierungsanalysen besonders gut eignet, die Herstellung von Legitimität in Bezug auf Wissen und Subjektpositionen zu analysieren (vgl. Fegter u. a. 2020; Geipel 2019; Gottuck 2021). Insgesamt haben wir sechs online-Gruppendiskussionen mit Studierenden aus einem zweisemestrigen MINT-Orientierungsstudium⁵ durchgeführt, die sich im Prozess der Studiengangswahl befinden. In den Diskussionen sprechen die Studierenden u. a. über ein mögliches Studium des gewerblich-technischen Berufsschullehramts und über pädagogisches Handeln in diesen Fachrichtungen. Vor dem Hintergrund der dargelegten subjektivierungs- und diskurstheoretischen Prämissen konzeptualisieren wir dieses Sprechen als Ereignisse situierter diskursiver Praxis (vgl. Fegter u. a. 2020; Geipel 2019). Die Äußerungen werden als Prak-

5 Dies ist ein Studienangebot der TU Berlin für Personen, die sich für die Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik und eine grüne Perspektive der Nachhaltigkeit interessieren – und die in diesem zweisemestrigen Studium für sich klären können, ob sie studieren möchten und welchen Studiengang. Kontrastierend wurden zudem je zwei Diskussionen mit Bachelor-Studierenden aus Lehramtsstudiengängen für das Fach Arbeitslehre an Integrierten Sekundarschulen bzw. mit Master-Studierenden für das berufsbildende Lehramt durchgeführt. Pandemiebedingt wurden die Gruppendiskussionen online geführt.

tiken untersucht, die sowohl Konstruktionen eines Selbst als auch Konstruktionen des Berufs diskursiv hervorbringen und dabei historische Wissensordnungen aktualisieren bzw. verschieben. Damit knüpfen wir an Methodenentwicklungen aus empirischen Forschungsarbeiten zur (Neu-)Ordnung der Geschlechterordnung in der Elementarpädagogik an und richten unseren Analysefokus auf die diskursiven Konstruktionen von beruflichen Alltagsaktivitäten, praktischen Handlungsproblemen und legitimen Bewältigungsstrategien (vgl. Fegter & Saborowski 2021). Aufbauend auf Studien zu Prozessen der vergeschlechtlichenden Subjektbildung im Sprechen über Zukunft von jungen Frauen am Übergang Schule-Beruf (vgl. Geipel 2021, 2022) rekonstruieren wir außerdem die diskursiven Konstruktionen eines (zukünftigen) Selbst sowie die normativen Bedingungen des Subjektwerdens im Zuge dieser Äußerungen.

Den zentralen analytischen Gegenstand bilden die diskursiven Modi der Herstellung von Nicht-/Passungsverhältnissen zwischen Selbst und dem Lehrkräfteberuf, mit einem Fokus darauf, wie historische Differenzordnungen darin wirksam werden (vgl. Fegter u. a. 2023). Dabei werden drei Analyseebenen unterschieden und verschränkt: Erstens rekonstruieren wir, *wie (welche) Praktiken der Differenzierung* eine Nicht-/Passung zwischen Selbst und berufsbildendem Lehramt in den Äußerungen in situ hervorbringen (Analyseebene 1). Zweitens wird im Rekurs auf historisches Kontextwissen untersucht, inwiefern die rekonstruierten Modi der Herstellung von Nicht-/Passungsverhältnissen zwischen Selbst und Beruf in historische Geschlechter- und Differenzordnungen eingebettet und Bestandteil der Professionskulturen sind (Analyseebene 2). Ausgehend davon analysieren wir im dritten Schritt das empirische Datenmaterial daraufhin, wie die historisch situierten Wissensordnungen auf der Mikroebene der aktuellen sprachlichen Äußerungen (re-)produziert, (de-)konstruiert bzw. (neu) geordnet werden (Analyseebene 3).

5 Exemplarische Analyse von Differenz(de-)konstruktionen im Sprechen über pädagogisches Handeln im beruflichen Lehramt

Im Folgenden zeigen wir anhand von Datenmaterial aus einer Gruppendiskussion exemplarisch auf, wie in Äußerungen von Studierenden über die Option des gewerblich-technischen Lehramtsstudiums Nicht-/Passungsverhältnisse zwischen Selbst und Beruf diskursiv erzeugt werden, wie dabei historisch situierte Differenzordnungen aufgerufen werden und wie sich diese im Sprechen fort- bzw. umschreiben. Der u. s. Auszug stammt aus einer Gruppendiskussion mit Studentinnen, die sich darüber austauschen, inwiefern sie sich vorstellen könnten, zukünftig als berufsbildende Lehrkräfte in den gewerblich-technischen Fachrichtungen zu arbeiten.

Studentin 1: Ja, also ich hab es schon mal ein bisschen ausprobiert, Lehrerin zu sein. [...] also jetzt nicht als Berufsschullehrerin, aber halt als Lehrerin für den Englischunterricht und für behinderte Kinder [...]. Und für mich war es immer sehr schwer, irgendwie die Distanz zu wahren und alle gleich zu behandeln. Weil irgendwie so nach einer Zeit hatte man Kinder, wo man gedacht hat „ja die sind super, die sind motiviert und oh es ist so toll mit denen zu arbeiten“. Und bei manchen hat man sich halt so gedacht „hmm ist jetzt ein bisschen schwieriger“ und dann ist es MIR persönlich echt schwergefallen, nicht den einen zu bevorzugen. Aber so, ja generell, glaube ich, würde ich auch lieber erstmal in die Forschung gehen als Lehrer zu sein. [...]

Studentin 2: [...] ich denke mir auch an der Uni manchmal so „boa da sind Menschen so unmotiviert“ und das Level ist so niedrig auf dem gearbeitet wird. Das ist, glaube ich, dann auch sehr bitter, wenn du einige Menschen hast, die eben nicht so Lust darauf haben und ich glaube, das würde mich auch total fertig machen so. Wenn du dann einfach dich aufraffen musst, diese Leute trotzdem zu motivieren, trotzdem fair zu benoten, [...], wenn du merkst, dass da null Interesse besteht, auch dir gegenüber gar kein Respekt da ist vielleicht. [...]. Dass man dann nicht die einen so bevorzugt und total fördert, weil du merkst „boa das bringt was“ und bei anderen hast du das Gefühl, das ist einfach hoffnungslos, weil die selbst nicht wollen. [...] Und damit umzugehen, stelle ich mir auch für mich sehr schwer vor, weil ich auch [...] teilweise echt hohe Ansprüche hab. (Gruppendiskussion 1, Z. 810ff.)

5.1 Gleichbehandlung ungleich motivierter Schüler*innen als Herausforderung: Der Lehrer*innenberuf zwischen Bildung und Erziehung

In diesem Auszug wird es als eine zentrale Herausforderung als Lehrkraft konstruiert, Schüler*innen bei ungleicher Motivation dennoch gleich und fair zu behandeln sowie selbst motiviert zu bleiben. Dies geschieht unter Verweis auf vergangene Erfahrungen in pädagogischen Kontexten, im Zuge dessen eine Unterscheidung zwischen solchen Schüler*innen vorgenommen und relevant gemacht wird, die als „motiviert“ charakterisiert werden und solchen, mit denen es „jetzt ein bisschen schwieriger“ sei. Das Motiviert-Sein wird dabei positiv bewertet: also, „Kinder, wo man gedacht hat, ja die sind super, die sind motiviert und oh es ist so toll mit denen zu arbeiten“. In der Äußerung der zweiten Sprecherin wird diese Unterscheidung im Rekurs auf Erfahrungen an der Universität bestätigt und erweitert: „ich denke mir auch an der Uni manchmal so, ‚boa da sind Menschen so unmotiviert‘ und das Level ist so niedrig, auf dem gearbeitet wird“. Die Zuschreibung als „unmotiviert“ wird hier additiv mit dem Level der Leistungsfähigkeit verknüpft und so eine weitere Dimension eingeführt, nämlich die von einem hohen bzw. niedrigen Leistungsniveau.

Unmotivierte und leistungsschwache Schüler*innen werden im Zuge dieser Differenzierungen als zentrale Herausforderung für die eigene Motivation als Lehrkraft konstruiert: „Wenn du dann dich aufraffen musst, diese Leute trotzdem zu motivieren, [...] wenn du merkst, dass da null Interesse besteht, auch dir gegenüber gar kein Respekt da ist vielleicht“. Die Motivation als Lehrkraft wird auf diese Weise an eine bereits vorhandene Motivation und Leistungsfähigkeit der Schüler*innen gebunden. Nicht die pädagogische Herstellung von Motivation und Leistungsfähigkeit bei ungleichen Schüler*innen wird als Motivation für eine Tätigkeit als Lehrkraft konstruiert, sondern die Arbeit mit bereits leistungsstarken, motivierten und respektvollen Schüler*innen.

Die Ausführungen zur Motivation konstruieren die tatsächliche Tätigkeit von Lehrkräften implizit als eine Kombination aus Erziehung und Bildung, da die motivierten Schüler*innen als offen für Prozesse der Wissensvermittlung konstruiert werden, in denen sie sich eigenmotiviert mit neuen Inhalten auseinandersetzen, sich also (selbst-)bilden, während die unmotivierten Schüler*innen als solche thematisiert werden, die erst zu motivierten und leistungsfähigen Schüler*innen gemacht bzw. erzogen werden müssen.

In Verbindung mit der Differenzierung zwischen motivierten und unmotivierten Schüler*innen, wird in der Äußerung der ersten Studentin zugleich eine Norm pädagogischen Handelns aufgerufen, nämlich: „alle gleich zu behandeln“ und „nicht die einen zu bevorzugen“. Diese normative Anforderung wird als persönliche Herausforderung markiert: „ist es MIR persönlich echt schwergefallen“. In der Anschlussäußerung wird diese Anforderung nicht hinterfragt, sondern als Norm der Fairness profiliert und verstärkt. Im Zuge dessen wird die Norm mit einem scheinbar unauflösbaren Dilemma verknüpft, nämlich: „Dass man dann eben nicht die einen so bevorzugt und total fördert, weil du merkst ‚boah das bringt was‘ und bei anderen hast du das Gefühl, das ist einfach hoffnungslos, weil die selbst nicht wollen“.

Bemerkenswert an dieser Konstruktion sind zwei Aspekte. So wird *erstens* die postulierte Unmöglichkeit einer gelingenden Vermittlung nicht an den didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten der Lehrenden festgemacht, sondern auf die fehlende Motivation und Leistungsbereitschaft der Lernenden zurückgeführt. Dies lässt sich als Anschluss an eine meritokratische Leistungsordnung lesen, wonach alles möglich sei, „wenn man nur wolle“. *Zweitens* wird in dieser Dilemma-Konstruktion damit letztlich auch die Ursache dafür, als Lehrkraft nicht alle fair behandeln zu können, in den unmotivierten Lernenden selbst verortet, bei denen es „einfach hoffnungslos“ sei, „weil die selbst nicht wollen“. Fairness und Förderung als Ausdruck von Lehrer*innenhandeln werden damit an eine Bedingung aufseiten der Schüler*innen geknüpft, nämlich „zu wollen“ und damit auf diese Weise individualisiert.

5.2 Konstruktionen der Nichtpassung entlang von Leistungsnormen – zwischen forschungsaffinem Selbst und der Tätigkeit des Motivierens im Lehrer*innenberuf

In der Äußerung von Studentin 1 wird ein in pädagogischen Tätigkeiten erfahrenes Selbst, das bereits „ausprobiert [hat], Lehrerin zu sein“, konstruiert. In den Äußerungen beider Studentinnen erfolgen Selbstpositionierungen als leistungsorientierte, hoch motivierte und wissenschaftsorientierte Subjekte. Es wird betont, dass das Ich „teilweise echt hohe Ansprüche“ habe und bereit sei, auf hohem Niveau Leistung zu erbringen. Indem sich die Studierenden hier als forschungsaffin, anspruchsvoll und leistungsbereit positionieren, wird eine Nichtpassung zwischen Selbst und dem zuvor in dargestellter Weise konstruierten, berufsbildenden Lehramt erzeugt. Das Selbst wird im Kontext der rekonstruierten Differenzierungen und Berufskonstruktionen als nicht-passend zur Zielgruppe des antizipierten professionellen Handelns (d. h. den als leistungsunwillig markierten Lernenden) konstruiert. Zweitens wird die Nichtpassung mit den professionellen Tätigkeiten begründet: zwar wird das Selbst als pädagogisch erfahren und bildungsaffin thematisiert. Der Lehrer*innenberuf wird jedoch vor allem mit dem Motivieren bzw. Erziehen von lustlosen Lernenden verknüpft, was zugleich als problematisch markiert wird: als etwas, das „total fertig mach[t]“. Auf diese Weise positionieren sich die Studentinnen entlang einer Leistungsnorm im Kontext der aufgerufenen Differenzierung von Bilden vs. Erziehen und auf Seiten von (universitärer) Bildung und Forschung – und dementsprechend als nicht-passend zum Berufsschul-/Lehramt.

5.3 Bezüge auf historische Klassen- und Geschlechterordnungen

Um den sozial differenzierten und differenzierenden Professionskulturen auf die Spur zu kommen, die mit diesen Äußerungen iterativ aufgerufen werden, fragen wir weiterführend danach, wie die Nicht-/Passungskonstruktionen bzw. die Differenzierungen, entlang derer sie hervorgebracht werden, historisch eingebettet sind. Das in Abschnitt 3 dargelegte Kontextwissen zur Professionskultur, das Anhaltspunkte bietet, inwiefern die Differenzierungen bereits in der Entstehung des Berufsschullehramts konstitutiv waren und auf historische Differenzordnungen verweisen, dient dabei der analytischen Sensibilisierung.

Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass in der analysierten Sequenz mit der Unterscheidung von motivierten vs. unmotivierten Lernenden und der Unterscheidung in bildende vs. erziehende Tätigkeiten als Lehrkraft Wissensordnungen aufgerufen werden, die historisch mit Klassen-, Geschlechter-, Generationen- sowie nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung(en) intersektional verknüpft sind. Dies betrifft zum Beispiel die Konstruktion der leistungsunwilligen Schüler*innen im Topos des „Unruhepotenzials“ (Stratmann 1994, 43) der *männlichen Arbeiterjugend*, welche über die staatsbürgerliche Bildung in die bürgerliche kapitalistische Leistungs-/Gesellschaft und in den Nationalstaat integriert werden sollte. Dies be-

trifft ebenfalls die starke Betonung eines erzieherischen Anteils im Beruf der gewerblich-technischen Lehrkraft, die historisch die mit *class* verknüpfte Zuweisung sozialpädagogischer Aufgaben an die Berufspädagog*innen gegenüber der allgemeinen Schulpädagogik aufgreift. Ebenfalls damit verbunden ist eine historisch vergeschlechtlichte Differenzierung, insofern den (Berufs-)Pädagoginnen qua Geschlecht die besondere Befähigung und Zuständigkeit für nicht nur jüngere, sondern auch für besonders sorgebedürftige Zielgruppen zugeschrieben wurde. In der Tradition dieser diskursiven Ordnungen und Professionskulturen erfährt das berufsbildende Lehramt in den am Material rekonstruierten Differenzierungen eine doppelte symbolische Abwertung: erstens indem es mit Verweis auf unmotivierte, leistungsschwache und -unwillige Schüler*innen als weniger akademisch konstruiert wird. Zweitens indem es mit dem Fokus auf den Anteil sozial-/pädagogischer Tätigkeit (versus Unterrichten) als weniger männlich konstruiert wird. Die Selbstpositionierung der Studentinnen im Feld von Wissenschaft, Forschung und Leistung lässt sich in diesem Zusammenhang als Einnahme einer historisch bürgerlich und männlich konnotierten beruflichen Subjektposition deuten und diskutieren, die sich von historisch weiblich und nicht-bürgerlich codierten Tätigkeiten abgrenzt und, entsprechend, eine Selbst-Aufwertung impliziert (vgl. Fegter u. a. 2023).

Fragen wir nun abschließend, wie in den Äußerungen über pädagogisches Handeln Differenzordnungen (re-)produziert, irritiert oder verschoben und Differenzen (de-)konstruiert werden, fällt Folgendes auf: In der untersuchten Sequenz wird eingangs zwar zwischen „Lehrerin sein“ und „Berufsschullehrerin“ unterschieden, diese Differenz wird in der Folge aber nicht weiter bedeutsam gemacht. Auch die Differenzierung zwischen Schüler*innen entlang der Differenzlinie *dis_ability* wird hier (und auch in der gesamten Diskussion) nicht nochmals aufgegriffen. Vielmehr wird die Unterscheidung zwischen motivierten und unmotivierten sowie leistungsbereiten und -unwilligen Lernenden Alters- und Bildungsinstitutionen-übergreifend als gültig erklärt, indem sie sowohl Kindern mit und ohne Behinderung bis hin zu Studierenden zugeschrieben wird. Dabei zeigt sich, dass die Sprecherinnen sich mit ihren Äußerungen in historisch bürgerlich und männlich konnotierte Subjektpositionen einschreiben. So ließe sich sagen, dass historisch *gegenderte* und *geclaste* Wissensordnungen im iterativen Vollzug eher (re-)produziert werden.

6 Fazit

Mit diesem Beitrag bestand das Anliegen darin, einen Einblick in einen diskurs- und subjektivierungsanalytischen Forschungszugang zu geben, der darauf zielt, Bezüge auf (historische) Differenzordnungen in den Blick zu rücken, die als kulturelle Barrieren Zugänge zum berufsbildenden Lehramt erschweren können (vgl. Fegter u. a. 2023). In diesem Ansatz werden Berufs- und Studiengangs-

wahlen als Prozesse der Subjektivierung unter Bedingungen historisch situierter Professionskulturen konzeptualisiert. Sensibilisiert durch Studien zur historischen Verwobenheit der Professionskultur mit Differenzordnungen, haben wir ein Vorgehen zur Analyse von Differenz(de-)konstruktionen vorgestellt, das es ermöglicht, solchen Differenz(de-)konstruktionen auf die Spur zu kommen, die in den Äußerungen nicht unbedingt explizit relevant werden. Das im Abschnitt 3 skizzierte Kontextwissen gibt Hinweise darauf, wie sich die Geschlechter- und Klassenordnung in intersektionaler Verschränkung auch mit weiteren Differenzordnungen u. a. über die Konzepte der *staatsbürgerlichen Erziehung*, des *natürlichen Berufs der Frau* und der *staatsbürgerlichen Mädchenerziehung* in die Profession der Berufspädagog*innen eingeschrieben haben.

Mit dem skizzierten Analysemodell (4.) konnte rekonstruiert werden, wie in Äußerungen von Studierenden eine Nichtpassung des Selbst zum berufsbildenden Lehramt entlang der Differenzierung zwischen motivierten/leistungsbereiten und unmotivierten/leistungsunwilligen Schüler*innen sowie zwischen den Tätigkeiten des Forschens/Bildens vs. Motivierens/Erziehens begründet wird (Analyseebene 1). Deutlich wurde dabei, wie über diese Differenzierungen Wissensordnungen aufgerufen werden, die historisch bereits mit Klassen-, Geschlechter- und anderen Differenzordnungen verknüpft sind und die sich als kulturelle Zugangsbarrieren zum Lehrkräfteberuf erweisen. Auf dieser zweiten Analyseebene wurde deutlich, dass das berufsbildende Lehramt eine doppelte symbolische Abwertung erfährt: Erstens indem es als Beruf hervorgebracht wird, in dem Leistungsnormen und akademisches Wissen als irrelevant gelten und zweitens indem es über die Zuschreibung der historisch *gegenderten* und *geclasteten* Tätigkeit des Erziehens von der wissenschaftlich fundierten Bildung abgegrenzt wird. Auf der dritten Analyseebene, d. h. bezogen auf die Frage nach der (Re-)Produktion, Irritation und Verschiebung von Differenzordnungen, die sich im antizipierenden Sprechen über Unterricht an Berufsschulen ereignet, hat sich angedeutet, dass die historisch *gegenderten* und *geclasteten* Wissensordnungen über den Beruf im iterativen Vollzug eher reproduziert als irritiert werden. Dies zeigt sich u. a. in der Abwertung der unmotivierten Lernenden als „schwierig“ und der Tätigkeiten des Erziehens als etwas, was „schwer“ fällt und „total fertig machen“ würde. Diese Differenzierungen werden mit einer Norm der Gleichbehandlung zu einer Dilemmakonstruktion verknüpft, wonach es „hoffnungslos“ sei, unmotivierte Schüler*innen zu unterrichten. Hier scheint eine meritokratische Leistungsordnung auf und die Hierarchie zwischen leistungsbereiten und -unwilligen Subjekten wird fortgeschrieben. Dabei bleiben methodisch-didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte oder differenzensible und diskriminierungskritische Perspektiven unsichtbar. Die Selbstpositionierung der Studentinnen als zukünftige Forscherinnen in den MINT-Fächern lässt sich – mit Bezug auf ihre explizite Selbstpositionierung als *weiblich* in anderen Diskussionssequenzen – als diskursive Einnahme einer histo-

risch bürgerlich und männlich konnotierten beruflichen Subjektposition deuten, mit der sich neben einer Selbstaufwertung auch eine Ermächtigung – und somit ggf. auch die Irritation der Geschlechterordnung – verbindet.

Literatur

- Bonz, B. (2013): Lehrerbildung für berufliche Schulen im Wandel. In: B. Bonz & F. Schütte (Hrsg.): *Berufspädagogik im Wandel: Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 112-129.
- Bormann, K. (1992): Über die gesetzliche Einführung der Mädchenfortbildungsschule in Sachsen (1873-1919) – eine Projektskizze. In: K.-W. Stratmann (Hrsg.): *Historische Berufsbildungsforschung*. Stuttgart: Steiner. Zeitschrift für Berufs- & Wirtschaftspädagogik, H. 9, 190-204.
- Butler, J. (2014): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2013): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: S. Benhabib; J. Butler; D. Cornell & N. Fraser (Hrsg.): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 122-132.
- Büchter, K. (2015): Anfänge und Entwicklung: Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. In: Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (Hrsg.): *150 Jahre staatliche berufsbildende Schulen in Hamburg*. Hamburg, 137-139.
- Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit: eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim: Juventa.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: Klinkhardt.
- Fegter, S.; Geipel, K. & Damm, N. (2023): „Ich würde jetzt trotzdem nicht sagen: Ich mache jetzt Berufsschullehramt“ – ein kulturalanalytischer Zugang zur Wirkmächtigkeit historischer Differenzordnungen in Berufs- und Studienwahlprozessen. In: *Bildung und Erziehung* 76 (1), 96-120.
- Fegter, S. & Sabla, K.-P. (2021): Konstruktionen vergeschlechtlicher Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik. In: *Fallarchiv Pädagogische Kindheitsforschung* 4 (1), 3-29. Online unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/130> (Abrufdatum: 02.03.2023).
- Fegter, S. & Saborowski, M. (2021): Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In: D. Fischer; K. Jergus; K. Pühr & D. Wrana (Hrsg.): „Theoretische Empirie“ – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Wittenberger Gespräche VII, 78-101.
- Fegter, S.; Geipel, K.; Hontschik, A.; Kleiner, B.; Rothe, D.; Sabla, K.-P. & Saborowski, M. (2020): Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In: I. Ackeren; H. Bremer; F. Kessl; H.-C. Koller; N. Pfaff; C. Rotter; D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 83-97.

- Fegter, S.; Hontschik, A.; Kadar, E.; Sabla, K.-P. & Saborowski, M. (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In: R. Baar; M. Kampshoff & J. Hartmann (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 15). Opladen: Barbara Budrich, 135-152.
- Foucault, M. (2019): *Analytik der Macht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG, Nr. 60. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Geipel, K. (2022): Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Geipel, K. (2021): Who cares? Vergeschlechtlichende Subjektivierungen in antizipatorischen diskursiven Praktiken. In: S. Fegter; A. Langer & C. Thon (Hrsg.): *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung – Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 71-87.
- Geipel, K. (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 20 (2), Art. 20. Online unter: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.2.3195> (Abrufdatum: 16.03.2023).
- Georg, W. & Kunze, A. (1981): *Sozialgeschichte der Berufserziehung*. München: Juventa.
- Gottuck, S. (2021): „Homogenität wird dann direkt immer kritisiert und gesagt, ‚nein wir müssen aber Inklusion machen‘“. Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive. In: B. Fritzsche; A. Köpfer; M. Wagner-Willi; A. Böhmer; H. Nitschmann; C. Rott Fournier & F. Weitkämper (Hrsg.): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen: Barbara Budrich, 261-273.
- Greinert, W.-D. (2006): *Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland*. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 499-508.
- Jacobi, J. (2013): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart*. Frankfurt/M. & New York: Campus.
- Kell, A. (2011): Berufsschullehrerbildung zwischen Politik und Wissenschaft – Entwicklungen bis zum Übergang in das 21. Jahrhundert. In: *Stationen Empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 439-462.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2009): *Klassismus: Eine Einführung*. Münster: Unrast.
- Kerschensteiner, G. (1901): Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Online unter: <https://archive.org/details/staatsbrgerlich00kersgoog/page/n5/mode/2up> (Abrufdatum: 23.01.2023).
- Kerschensteiner, G. (1902): Die Grundfrage der Mädchenerziehung. In: *Die deutsche Fortbildungsschule* 11, 362-369.
- Kessel, F. & Plößer, M. (2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleiner, B. & Rose, N. (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, M. (2019): Profession und Professionalität. Gegenstandskonstitutionen und analytische Perspektiven klassischer Professionstheorien und Theorien professionellen Handelns. In: C. Dietrich; U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Vergewisserung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 368-383.
- Mayer, C. (1998): *Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Eine historische Analyse zur Entstehung des Berufsbildungssystems in Deutschland*. In: F. Schütte & E. Uhde (Hrsg.): *Die Modernität des*

- Unmodernen. Das „deutsche System“ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin: BiBB, 427-448.
- Mayer, C. (1992): „... und dass die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“. Kerschensteiners Konzept einer Mädchenerziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (5), 771-791.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Müller-Hermann, S.; Becker-Lenz, R.; Busse, S. & Ehlert, G. (2018): *Professionskulturen – Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Obendiek, H. (1988): *Arbeiterjugend und Fortbildungsschule im Kaiserreich*. Alsbach: Leuchtturm Verlag.
- Rabe-Kleberg, U. (1999): *Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen*. In: B. Rendtorff & V. Moser (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 103-116.
- Rackles, M. (2020): *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. Policy Papers 09/2020. Berlin: Mark Rackles Consulting, BoD.
- Rendtorff, B. (2006): *Erziehung und Geschlecht: Eine Einführung*. Opladen: Babara Budrich.
- Ricken, N. (2019): *Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven*. In: N. Ricken; R. Casale & C. Thompson (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, 95-118.
- Sabla, K.-P. & Rohde, J. (2014): *Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer „gelingenden“ Praxis qua Geschlecht*. In: J. Budde; C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.): *Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen*. Opladen: Barbara Budrich, 185-198.
- Schlüter, A. (1987): *Neue Hüte – Alte Hüte? Gewerbliche Berufsbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhundert – Zur Geschichte ihrer Institutionalisierung*. Düsseldorf: Schwann.
- Schütze, F. (2000): *Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 49-96.
- Seeck, F. (2022): *Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert*. Zürich: Atrium.
- Stratmann, K. (1994): *Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung*. In: *Die berufsbildende Schule* 46 (1), 40-51.
- Ziegler, B. (2018): *Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114 (4), 578-608.
- Zimpelmann, E. (2019): *Entwicklungslinien des beruflichen Bildungswesens und der Ausbildung von Gewerbelehrern – eine historische Analyse*. In: T. Tramm; M. Fischer; H. Kremer & L. Windelband (Hrsg.): *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (37), 1-28.

Autor*innen

Damm, Nadja, Dipl. Pol.
Technische Universität Berlin,
Promovendin am Institut für Erziehungswissenschaften.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung,
machtkritische Schreibforschung
(Fokus Digitalisierung, Gender und Differenz)
damm@tu-berlin.de

Fegter, Susann, Prof. Dr.
Technische Universität Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Pädagogische Professionsforschung,
Diskursanalyse, Geschlechterforschung
fegter@tu-berlin.de

Geipel, Karen, Dr.
Technische Universität Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Bildungs-, Subjektivierungs-, Diskursforschung,
Differenz und Ungleichheitsverhältnisse,
Methoden qualitativer Forschung
karen.geipel@tu-berlin.de

**Differenz(de-)konstruktionen
in fachunterrichtsspezifischen
Kontexten. Und jetzt?**

Thorsten Merl

Reflexionen zur Erforschung von Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten

Abstract

Der vorliegende Beitrag geht in Teilen auf eine abschließende Kommentierung derjenigen Tagung zurück, die dem hier publizierten Band vorausging. Mein hier ausgearbeiteter Beitrag reflektiert zunächst den theoretischen und empirischen Anspruch einer Erforschung von Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten. Daraufhin werden einzelne Beiträge des Bandes dahingehend betrachtet, wie sie diesen Anspruch bearbeiten. Ein Schwerpunkt liegt in der Reflexion, wie die Beiträge die jeweiligen Differenz(de-)konstruktionen als Konstruktionen eines spezifischen fachunterrichtlichen Kontextes rekonstruieren. Eine weiterführende Diskussion zur schulischen Differenzforschung schließt den Beitrag.

Keywords: Differenz, Fachunterricht, Kommentar

Mittlerweile bestehen verschiedenste Studien, die sich der Erforschung von Differenz im Kontext des schulischen Unterrichts widmen; sei es bezogen auf bestimmte Formate des Unterrichts (Individualisierung, Inklusion etc.), auf bestimmte Differenzkategorien (insb. race, class, gender und dis/ability) oder auf bestimmte Akteur*innen (Lehrkräfte, Teamteaching, Peers etc.). Erstaunlich unbeachtet ist dabei allerdings der explizite Bezug auf den jeweiligen fachunterrichtlichen Kontext geblieben (Ausnahmen bilden Elseberg u.a. 2016; Wagner-Willi & Sturm 2016; Wagener 2020). Der Anspruch des vorliegenden Bandes besteht darin, diese Leerstelle zu bearbeiten.

Für den vorliegenden kommentierenden Beitrag erachte ich es deshalb in einem ersten Schritt als gewinnbringend, eine Interpretation des Themas des Sammelbandes bzw. der ihm vorausgehenden Tagung anzubieten. Ich frage entsprechend (Kap. 1), welche theoretischen und empirischen Perspektiven mit einem Interesse an Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten angesprochen werden und welche Ansprüche bzw. Herausforderungen damit einhergehen. Ich verstehe diese Reflexionen als Angebot einer Perspektivierung, die insbesondere für die Komplexität des Themas theoretisch sensibilisiert.

Aufgrund dieser Komplexität und des begrenzten Umfangs meines Beitrags werde ich dann (Kap. 2) punktuell auf einzelne, in den Beiträgen des Bandes sich zeigende Bearbeitungen der hier reflektierten Anforderungen eingehen. Dabei ist für mich insbesondere die Frage zentral, wie die Beiträge die jeweiligen Differenz(de-)konstruktionen als Konstruktionen in spezifischen fachunterrichtlichen Kontexten rekonstruieren. Inwiefern konkretisiert sich das Wissen über unterrichtliche Differenz(de-)konstruktionen, wenn diese in einzelnen fachunterrichtlichen Kontexten untersucht werden und was wird an den vermeintlich je besonderen Fällen über Differenz(de-)konstruktionen allgemein deutlich? Diese Fokussierung begründet sich darin, dass dieser Aspekt m. E. eine Leerstelle in der einschlägigen Differenzforschung bildet, dass er zentral für den Anspruch des vorliegenden Bandes ist und weil die damit einhergehenden Anforderungen mir erheblich zu sein scheinen. Mit einer abschließenden Diskussion (Kap. 3) möchte ich dazu anregen, den Blick noch einmal auf das von der schulischen Differenzforschung zumeist nur implizit angesprochene, aber zentrale wechselseitige Implikationsverhältnis von Schule/Unterricht und Gesellschaft zu wenden.

1 Perspektiven der Erforschung von Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten

Der Titel der Tagung/des Bandes „Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten“ wirft zunächst die Frage auf, welche theoretischen Perspektiven angesprochen werden, wenn von Differenz als Konstruktionen die Rede ist. Der Rekurs auf Differenz als etwas, das konstruiert werden kann, impliziert eine Fokussierung auf Performanz bzw. Performativität. Differenzen gelten dabei als „gemachte“ Unterscheidungen, was sich insofern von einem ontologischen Verständnis abgrenzt.

Ein solches Interesse an performativen Prozessen ist 1.) in einer ethnomethodologischen Tradition verortbar. Hinsichtlich Differenz ist es dabei vorrangig das Konzept des *doing difference* bzw. dem vorausgegangen *doing gender*, das dieser Perspektive zugrunde liegt (vgl. West & Fenstermaker 1995; Fenstermaker & West 2001). Differenzen werden hier als „ongoing (...) situated accomplishments“ (West & Fenstermaker 1995, 30) verstanden, also als etwas, das wiederholt vollzogen und zugleich hervorgebracht (accomplished) wird. Differenz beschreibt entsprechend keine „matters internal to the individual“ (West & Zimmerman 1987, 126). Die ethnomethodologische Perspektive ist insofern sozialkonstruktivistisch fundiert. Allerdings schließt diese die Möglichkeit ontologischer Annahmen bzw. Bestimmungen sozialer Differenzen nicht grundsätzlich aus, sie werden in dieser Perspektive schlicht nicht verhandelt (vgl. Diehm u. a. 2013).

Anders verhält es sich 2.) mit einer poststrukturalistisch fundierten Perspektive auf Performativität bzw. auf die Konstruktion von Differenz, welche die Möglichkeit ontologischer Bestimmungen grundsätzlich in Frage stellt. Differenz kommt hier nicht „nur“ sozialkonstruktivistisch als vollzogene soziale Konstruktion in den Blick, sondern, insbesondere mit den performativitätstheoretischen Perspektiven von Butler (2001), als ein Element in (diskursiven) Machtverhältnissen. Differenzen sind somit nicht schlicht Ausdruck situativ personaler Differenzierungen, sondern können „in einer ganzen Reihe von *Aggregatzuständen des Kulturellen* auftreten“ (Hirschauer & Boll 2017a, 15; Hervorhebung im Original). Sie haben materiale Komponenten und sind als in Diskurse eingebettet zu verstehen, welche die Subjekte bzw. ihr situatives Handeln überspannen. Damit einher geht eine *Dezentrierung des Subjekts* (vgl. bspw. Koller 2001) zugunsten einer Zentrierung „diskursiver Ordnungen, welche das Bewusstsein eines Subjekts übersteigen“ (Reckwitz 2016, 29). Das ist der grundlegendste Unterschied zu einer sozialkonstruktivistischen Perspektive. Performativität bedeutet entsprechend nicht einfach „performed“ und dabei „sozial konstruiert“, sondern rekurriert auf einen machtvollen, produktiven Prozess der gleichzeitigen Hervorbringung, aber eben auch unumgänglichen Unterwerfung von nunmehr different positionierten Subjekten unter jene diskursiven Ordnungen. Die mit dem Titel aufgeworfene Perspektive auf Differenzkonstruktion lässt also mindestens diese beiden etablierten sozialtheoretischen Perspektiven zu, die allerdings in Studien nicht immer differenziert werden.

So oder so werden Differenzen dabei im Plural verstanden als *relative Differenzen* (vgl. Ricken & Reh 2014), die, in Abgrenzung zu einem Verständnis von radikaler Differenz, positivierbar sind. Positivierbarkeit ist zwar die Voraussetzung dafür, dass Differenz überhaupt forschend in den Blick genommen werden kann, muss aber 1.) als Eingrenzung und damit auch Ausblendung durch die Forschung verstanden werden und führt 2.) zugleich zu Schwierigkeiten der Beobachtbarkeit. Denn in dieser Perspektive auf Differenz als relative Differenzen wird etwas immer als different zu etwas vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Vergleichshorizonts gedacht, der das Differentie überspannt. Das, was hier als sogenanntes *tertium comparationis* gemeinsam „ist“, kann allerdings ebenso nur als Ergebnis eines Konstruktions- beziehungsweise, empirisch gewendet, eines *Re-* oder aber *Kokonstruktionsprozesses* gelten. Exemplarisch ausgedrückt: Mit der Aussage „*Ein Apfel ist keine Birne*“ wird nicht nur eine Differenz (sprachlich) konstruiert, sondern implizit ebenso die Gemeinsamkeit, dass beides Obst sei, also gerade in einer bestimmten Hinsicht gleich. Das zeigt nun auch, dass im Moment einer Unterscheidung Differenz *und* Gleichheit hervorgebracht – oder eben: konstruiert – werden. Es ist vor diesem Hintergrund für die Reflexion der hier versammelten Beiträge also von Interesse zu fragen, welche Differenzkonstruktionen (nicht) in den Blick

genommen werden und welche vorgenommenen relativen Unterscheidungen vor dem Hintergrund welches Vergleichshorizonts betrachtet werden.

Die exemplarisch genannte Differenz von Apfel und Birne führt zudem vor Augen, dass sich Differenz als Grundbegriff u. a. der poststrukturalistischen Theorieperspektiven keinesfalls nur auf Unterscheidungen von Menschen beziehen. Die den poststrukturalistischen Positionen gemeinsame Grundlage ist gerade die sprachphilosophische Überlegung de Saussures, wonach *jegliche* Bedeutung aus der Verschiedenheit der sprachlichen Zeichen hervorgeht (vgl. Saussure 2001). Wenn es aber um Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten geht, ist darin eine Fokussierung angelegt, die sich m. E. präzise mit dem in der empirischen soziologischen Forschung von Hirschauer & Boll (2017b) verwendeten Begriff der *kulturellen Humandifferenzierung* bezeichnen lässt. Diese Terminologie fokussiert nicht nur auf Unterscheidungen von Menschen und ihre damit einhergehenden Identifizierungen, sondern verweist mit dem Begriff Kultur auch auf eine Abgrenzung von makrosoziologischen Perspektiven auf Theorien der gesellschaftlichen Differenzierung bzw. der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Felder (bspw. die systemtheoretische Perspektive, vgl. Luhmann 1987; Hirschauer 2017). Mir scheint, dass in den meisten Fällen in der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Differenz diese Fokussierung auf kulturelle Humandifferenzierungen gemacht wird, dabei allerdings implizit bleibt.

Mit den bisherigen Reflexionen sind allerdings nur die Konstruktionen von Differenz in den Blick gekommen, nicht ihre *Dekonstruktion(en)*. In sozialkonstruktivistischer Sicht sowie mit der performativitätstheoretischen Perspektive von Butler (2004) und auch dem soziologischen Forschungsprogramm der kulturellen Humandifferenzierungen wird eine solche Differenzdekonstruktion als ein *undoing difference* verstanden. Dabei ist für die Forschung zu reflektieren, dass jenes *undoing* immer nur vor dem Hintergrund einer Erwartung – insbesondere dem erwarteten *doing* der Differenzierung – beobachtet werden kann. Gerade diese Erwartung ist aber empirisch nur schwer zu greifen, weil sie in den meisten Fällen implizit bleibt. Das ist m. E. der Grund dafür, dass sich entgegen dem Anspruch deutlich weniger einschlägige Studien explizit jenem *undoing difference* widmen.

In poststrukturalistischer Perspektive gerät mit Differenzdekonstruktion allerdings zusätzlich die bisher nicht benannte Perspektive von Derrida (Derrida 1972; 1999) auf Dekonstruktion in den Blick. Hier rekurriert Dekonstruktion nicht auf Praktiken, die kulturelle Humandifferenzierungen hinterfragen, sondern es handelt sich um eine erkenntnistheoretische Reflexion u. a. der für jegliche (Differenz-)Konstruktionen konstitutiven Ausschlüsse. Es besteht also ein grundsätzlicheres Interesse am konstitutiv Fragilen jeglicher Grenzmarkierungen. Dieses wird u. a. darin begründet, dass Differenzierungen – und das heißt für Derrida: Markierungen eines „Drinne“ und „Draußen“ – unumgänglich von einem „Einfall des *Draußen* in das *Drinne*“ (Derrida 1974, 61; Hervorhebung im Original)

heimgesucht werden; dies deshalb, weil die eine Seite der Differenz konstitutiv von der anderen Seite abhängt:

„Die Aufdeckung und das Sichtbarmachen des ausgeschlossenen Anderen und das Aufspüren des konstitutiven Außens bezeichnet Derrida als genuines Betätigungsfeld der ›Praxis der Dekonstruktion‹. Jede Anordnung, jede zeit-räumliche, soziale oder symbolische Ordnung und Struktur, jeder Diskurs, jede Institution bzw. jeder Kontext grenzt sich von einem Anderen, einem Außen ab, auf den oder das er jedoch angewiesen ist, um sich (begrenzend) zu schließen und um existieren zu können“ (Moebius & Reckwitz 2008, 16).

Diese zur Konstitution notwendige Abgrenzung sensibilisiert m.E. die hier interessierende Forschung in zweierlei Weise: Sie sensibilisiert erstens dafür, den Forschungsgegenstand Differenzkonstruktionen in einer relationalen Perspektive zu seinem konstitutiven Außen in den Blick zu nehmen; es gilt also die Relationalität des Differenten bzw. Anderen zum vermeintlich Nicht-Anderen bzw. zum Identischen zu thematisieren. Sie sensibilisiert zweitens aber auch dafür, dass die hier interessierenden „fachunterrichtsspezifischen Kontexte“ ebenfalls nur in Abgrenzung von einem für diesen Kontext konstitutiven Außen verstanden werden können.

Damit ist der zweite Teil des Titels des vorliegenden Bandes angesprochen. Dieser grenzt das Interesse an (De-)Konstruktionen auf Differenzen *in fachunterrichtsspezifischen Kontexten* ein. Damit werden Differenzen also als Konstruktionen verstanden, die sich *in Kontexten* vollziehen. Versteht man einen Kontext dabei nicht lediglich synonym zu „örtlich“, wird also ein Sinnzusammenhang angenommen aus dem heraus die Differenzkonstruktionen erst verstanden werden können, beziehungsweise in dem sie ihre Bedeutung erst entfalten. In einem anderen Kontext – so der logische Schluss – hätte eine ähnliche Praktik womöglich eine andere Bedeutung. Zur Frage steht also auch das jeweilige Verhältnis von interessierender Differenzkonstruktion zu ihrem Kontext. Solche Kontexte sind allerdings mit Derrida nur insofern als Entitäten denkbar, als sie sich wiederum von ihrem Außen abgrenzen. Wollte man der Perspektive der Dekonstruktion gerecht werden, wäre es deshalb sinnvoll, nicht nur die Differenzkonstruktionen, sondern auch den hier thematisierten fachunterrichtlichen Kontext daraufhin zu befragen, *wie* er sich gerade durch Abgrenzung von einem Außen konstituiert.

Im vorliegenden Band ist dieser Kontext nun nicht nur als Unterricht, sondern als Fachunterricht benannt, der somit zunächst als relevanter Sinnzusammenhang für das Verständnis der Differenz(de-)konstruktionen gesetzt wird, in seinem Verhältnis aber noch zu bestimmen ist. Für Studien bedeutet dies, dass sie vor der Problemstellung stehen, zu klären, wie dieser (Sinn-)Zusammenhang zwischen Fachunterricht und Differenz verstanden und empirisch zugänglich gemacht werden kann. Erst auf dieser Basis ließe sich klären, ob in den jeweiligen Studien mit

Kontext eher auf einen Ort oder aber auf einen für die Bedeutung der jeweiligen Differenz konstitutiven Zusammenhang rekurriert wird.

Der Titel des Bandes verweist zudem darauf, dass sich die interessierenden Differenz(de-)konstruktionen nicht nur in fachunterrichtlichen Kontexten vollziehen, sondern dass diese Kontexte als *spezifisch* zu verstehen sind. Spezifisch meint dabei mehr als nur „unterschiedlich“ je fachunterrichtlichem Kontext. Es meint, dass etwas „besonders charakteristisch“ oder „typisch“ für etwas ist. Das kann, bezogen auf das Tagungsthema, m. E. dreierlei bedeuten: 1.) Es wäre nicht diese Differenzkonstruktion, wenn sie sich nicht in genau diesem fachunterrichtlichen Kontext vollziehen würde; es wäre also eine andere Differenz. Oder der sich vollziehenden beispielsweise geschlechtlichen Differenz(de-)konstruktion kommt in diesem Kontext eine andere, eben spezifische, Bedeutung zu. Spezifisch kann 2.) aber auch bedeuten: Es wäre nicht dieser Fachunterricht, wenn sich hier nicht genau diese Differenz(de-)konstruktionen zeigen würden. Es wäre also ein anderer Fachunterricht, weil für diesen der Rekurs auf jene Differenz konstitutiv ist. Und 3.) kann fachunterrichtsspezifisch auch bedeuten, dass sich eine Differenzkonstruktion mit genau dieser bestimmten Bedeutung nur in diesem Fachunterricht zeigt.

Der Anspruch, den dies für eine empirische Forschung stellt, ist erheblich. Denn geht man mit den vorangegangenen poststrukturalistischen Überlegungen von grundsätzlich unscharfen Grenzen, von Verweisungen über den je bestimmten Kontext hinaus aus (vgl. hier auch die Überlegungen von Reckwitz (2008) zu sog. *transversalen Codes*), stellt sich die Frage, wie überhaupt eine Differenzkonstruktion als eine kontextspezifische begründet werden könnte. Zwar mag es Differenzkonstruktionen geben, die insofern feldspezifisch sind, als sie mehr oder weniger ausschließlich in einem Kontext relevant werden (beispielsweise wird die Relevanz der Schuhgröße wohl eher auf wenige Kontexte, wie das Schuhgeschäft oder den Verleih von Schlittschuhen etc., begrenzt sein). Allerdings zeichnen sich gerade jene machtvollen kategorialen Humandifferenzierungen wie *race*, *class*, *gender* und *dis/ability* dadurch aus, dass sie feld- bzw. kontextübergreifend relevant sind. Ihre Spezifika für einen Kontext herauszuarbeiten würde m. E. mindestens Gefahr laufen, ihre grundsätzlich unscharfen Grenzen zu vereindeutigen und damit jenem poststrukturalistischen Anspruch der Sensibilität für Grenzdestabilisierung und Hybridität nicht gerecht werden zu können.

Anders scheint mir dies im Übrigen gelagert, wenn die oben genannte sozialkonstruktivistische Perspektive auf Differenz(de-)konstruktionen angelegt wird. Denn diese fokussiert ja situative „*accomplishments*“. Sie konzipiert dabei keine unumgängliche Hybridität von Kontexten bzw. Ordnungen.

Was hier als Gefahr der Vereindeutigung unscharfer Grenzen angesprochen ist, knüpft letztlich an die Reflexionen zur Reifizierung (lat. *res*, Sache und *facere*, machen) von Differenz durch die Differenzforschung an. Diese Reflexionen weisen

u. a. darauf hin, dass kategoriale Humandifferenzierungen nicht direkt als solche beobachtbar sind. Sie müssen also vergegenständlicht werden, um dadurch der Beobachtung zugänglich gemacht zu werden. Genau das aber impliziert auch eine Vereindeutigung.

Im Kontext der Forschung zu Differenz(de-)konstruktionen scheint mir über diese Reflexionen hinaus auch naheliegend, den Anspruch einer intersektionalen Differenzforschung aufzurufen. Diese interessiert sich ebenfalls für Spezifika, allerdings nicht für fachunterrichtliche Spezifika, sondern für jene, die sich aus der Intersektion von Positionierungen unterschiedlicher Differenzkategorien (beispielsweise für black women; vgl. Crenshaw 1989) ergeben. Will man diesen spezifischen, sich aus der Intersektion ergebenden fachunterrichtlichen Differenzkonstruktionen gerecht werden, wäre also zu fragen, inwiefern je unterschiedliche Kreuzungen bzw. Überschneidungen von Differenzkategorien zu gänzlich unterschiedlichen (De-)Konstruktionen führen. Damit potenziert sich die ohnehin große Komplexität allerdings noch einmal, während zugleich der Gegenstand der jeweiligen fachunterrichtsspezifischen Differenzforschung weiter ausdifferenziert wird.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der Anspruch der Tagung bzw. des Tagungsbandes, mit der vorliegenden Perspektivierung betrachtet, erheblich ist. Die verschiedenen hier abstrakt reflektierten Aspekte innerhalb einer empirischen Studie zu vereinen, scheint mir entsprechend kaum möglich. Es kann deshalb in meiner Kommentierung nicht darum gehen, im Sinne einer Evaluation die empirischen Studien daraufhin zu befragen, inwiefern sie den Ansprüchen der hier angedeuteten theoretischen Bezüge der Differenzforschung gerecht werden. Die Funktion der vorangegangenen Reflexionen besteht deshalb in der bereits zu Beginn genannten Sensibilisierung; eine Sensibilisierung dafür, wie die jeweils interessierenden Differenz(de-)konstruktionen in einem fachunterrichtlichen Kontext insbesondere *als spezifische* theoretisch fundiert verstanden und erforscht werden können.

2 Bearbeitungen der aufgeworfenen Anforderungen

Wie einleitend angekündigt, bedienen sich die nun folgenden Überlegungen exemplarisch einzelner Beiträge, um anhand dieser zu beleuchten, wie die komplexen Anforderungen einer Forschung zu Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten bearbeitet werden.

Die Grammatik der Inszenierung als Ausdruck fachunterrichtsspezifischer Differenzkonstruktionen

Ich recurriere zunächst auf den Beitrag von Schumann (2024, in diesem Band), weil sich in diesem m. E. eine überzeugende Bearbeitung der Anforderung findet,

Differenzkonstruktionen als fachunterrichts*spezifisch* zu analysieren. Schumann analysiert Integrationsdiskurse in Politikschulbüchern. Dafür rekonstruierte diskursive Praktiken, „die zwischen einem ‚Wir‘ und ‚natio-ethno-kulturellen Anderen“ unterscheiden. Er versteht Integrationsdiskurse als „Schauplatz der Herstellung von Differenzen“, die in die Schulbücher *übersetzt* werden. Diese Übersetzung folgt dabei notwendigerweise einer Grammatik, wie Schumann es nennt. Denn sie übersetzen Diskurse um Integration in einer spezifischen Weise: Sie wählen bestimmte Inhalte und bestimmte Inszenierungen für ihre Darstellung und konstruieren implizit ebenso bestimmte Adressat*innen. Für jene Frage der spezifischen Differenzkonstruktion ist das Argument interessant, dass sich die Konstruktion der Fachlichkeit, also dessen, was das Fach spezifisch ausmacht, *in die Grammatik der Übersetzung* des (Differenz-)Wissens einschreibt. Mit anderen Worten: *Wie* das Thema in den Schulbüchern dargestellt wird (Inhalt, Form der Inszenierung, Adressat*innen), bringt gerade die spezifische Konstruktion der Fachlichkeit zum Ausdruck. Das wird beispielsweise daran überzeugend verdeutlicht, dass ein Modus der Inszenierung der Narrative über Migration und Integration in den Schulbüchern die „Kontroversifizierung“ ist. Diese Kontroversifizierung kann als ein Rekurs auf das für die Politikdidaktik zentrale Kontroversitäts*gebot* – also eine für das Schulfach charakteristische Norm – verstanden werden. Damit lässt sich zunächst einmal argumentieren: Der Modus der Darstellung eines Themas und damit eben hier der thematisierten Differenz der natio-ethno-kulturellen Nicht-/Zugehörigkeit verbindet sich mit fachdidaktisch prominent diskutierten Normen, denen auch der Unterricht selbst oft folgt. Dass Migration und Integration und die mit ihnen relevant werdende Humandifferenzierung der Nicht-/Zugehörigkeit also als eine Kontroverse dargestellt und damit auch konstruiert wird, ließe sich aus dieser Argumentation heraus also als womöglich fachunterrichts*spezifische* Differenzkonstruktion denken. Schumann arbeitet neben der Kontroversifizierung zwei weitere Modi der Inszenierung (Objektivierung und Personalisierung) heraus, die allerdings nicht ebenso direkt mit für das Fach charakteristischen Normen in Verbindung gebracht werden. Entsprechend wird auch nicht argumentiert, dass sich Inszenierungen des Differenzwissens direkt aus Normen des Faches erklären ließen. Die Argumentation einer Spezifik der Inszenierung wird also dadurch fundiert, dass die rekonstruierten Inszenierungen mit Normen, die wiederum als spezifisch für das Schulfach gelten, kontextualisiert werden.

Ein solches Vorgehen der Kontextualisierung der rekonstruierten Inszenierung mit spezifischen Normen des Schulfaches ließe sich wohl auch auf andere Fächer übertragen bzw. könnte an diesen geprüft werden. Zu fragen wäre für eine Bestimmung als spezifisch also nicht nur, ob sich eine Konstruktion in anderen Fächern nicht zeigt, sondern auch, ob bzw. inwiefern die rekonstruierte Gram-

matik der Übersetzung gesellschaftlicher Diskurse in Schulbüchern jeweils auf spezifische fachunterrichtliche Normen verweist.

Adressat*innenkonstruktionen entlang der Dominanz-/Mehrheitsgesellschaft

Im Rahmen der Analyse der Grammatik der Übersetzung von Differenzwissen in Schulbüchern wurde bereits deutlich, dass hier implizit auch Adressat*innen des Schulbuchs konstruiert bzw. rekonstruiert werden können. In den Narrativen der Politikschulbücher werden Migration und Integration *nach Deutschland* verhandelt. Migrierende werden dabei als die zu integrierenden Anderen gezeichnet. Die adressierten Schüler*innen werden dabei nicht als möglicherweise selbst migrierte Schüler*innen adressiert. Auch der Beitrag von Mielke (2024, in diesem Band) thematisiert u. a. solche impliziten Adressat*innenkonstruktionen, bezogen auf den Geschichtsunterricht. Mielkes Analyse bezieht das „Kerncurriculum und seine Übersetzung in Schulbuchinhalte“ als solche ein, die einen Raum für die (ebenfalls von ihm beobachteten) unterrichtlichen Aushandlungsprozesse vorgeben. Im Ergebnis, so Mielke, „richtet sich der Geschichtsunterricht zumindest implizit an eine imaginierte Gemeinschaft ‚weißer Deutscher‘ oder ‚Europäer*innen‘, während ‚Weißsein‘ als Norm und hegemoniale Macht- und Herrschaftspraxis selbst unhinterfragt bleibt“. Die Adressat*innen werden also sowohl im Schulbuch für das Unterrichtsfach Politik als auch im Fachunterricht Geschichte implizit ähnlich konstruiert bzw. als ähnliche Adressat*innenkonstruktionen rekonstruiert. Der Rekurs auf prominente Konzepte wie Dominanz-/Mehrheitsgesellschaft, weiße Deutsche etc. und ebenso die erkenntnistheoretischen Verortungen der Studien lassen erkennen, dass auf Differenzkonstruktionen entlang von race bzw. Nicht-/Zugehörigkeit hier gerade als feldübergreifende diskursiv konstruierte Differenzen rekurriert wird. Diese nicht-spezifischen, sondern gesellschaftlich gerade in verschiedensten Domänen wirkmächtig werdenden impliziten Konstruktionen eines diffusen „Wir“ kommen eben auch in den unterschiedlichen fachunterrichtlichen Kontexten zur Aufführung. Als fachunterrichtlich spezifische Differenz erscheint die implizite Adressat*innenkonstruktion des Geschichts- und Politikunterrichts deshalb gerade nicht. Stattdessen zeigt sich eine fachübergreifende Ausrichtung des Unterrichts an der Dominanz-/Mehrheitsgesellschaft.

Humandifferenzierungen als Gegenstand des Unterrichts

Die Beiträge von Schumann und Mielke thematisieren beide Differenzkonstruktionen, die als ein expliziter Gegenstand des Fachunterrichts relevant werden: Sowohl Migration und Integration im Politikunterricht als auch die Verhandlung

von Kolonialismus und Imperialismus im Geschichtsunterricht geben curricular die Thematisierung der Differenz natio-ethno-kulturelle Nicht-/Zugehörigkeit bzw. race vor. In ähnlicher – wenn auch in abstrakter gelagerter Form – verhält es sich mit der Thematisierung von Fremdheit im Unterrichtsfach Praktische Philosophie. Im Kernlehrplan (NRW) des Fachs wird „die Frage nach dem Anderen“ mit dem Schwerpunkt „Begegnung mit Fremden“ vorgegeben und u. a. mit dem Bildungsauftrag versehen, für das „Zusammenleben von Menschen verschiedener Ethnien und Kulturen“ vorzubereiten, so der Beitrag von Saadati Fashtomi (2024, in diesem Band). Mittels einer rassismustheoretischen Perspektive argumentiert der Beitrag eine Objektivierung der *Veränderten* für den Unterricht. Dies zeigt sich empirisch in der unterrichtlichen Thematisierung von Fremdheit daran, dass ein*e Schüler*in im Zuge des Einstiegs in das Thema (Schüler*innen sollen erläutern, in welchen Situationen sie sich fremd gefühlt haben) von einer eigenen Rassismuserfahrung berichtet, diese von der Lehrkraft aber nicht als solche, also als gesellschaftlich relevante bzw. strukturelle Rassismuserfahrung aufgegriffen, sondern schlicht als ein Gefühl der Fremdheit gedeutet wird. Weil der persönliche Bezug hier als lebensweltbezogener Einstieg genutzt wird, die in dieser Lebenswelt aufkommende gesellschaftsrelevante Rassismuserfahrung aber dethematisiert wird, lässt sich mit Saadati Fashtomi von einer Verobjektivierung sprechen.

Es fällt auf, dass alle drei Beiträge (zu den Fächern Politik, Geschichte, Philosophie), in denen eine Thematisierung der Differenz race explizit zum Gegenstand des Unterrichts wird, jeweils eine Objektivierung der ‚Anderen‘ konstatieren, die ihren Erfahrungen nicht gerecht werden. So konstatiert Mielke ähnlich zu der Analyse von Saadati Fashtomi, dass „die Geschichten der ‚Anderen‘, Migrationsgeschichten [...] allenfalls am Rande einen Platz finden“. Schumann rekonstruiert Objektivierung gar explizit als einen Modus der Inszenierung. Dieser zeige sich im „affirmative[n] Aufgreifen von Theorien, Modellen, Klassifikationen, Definitionen und Visualisierungen von Fachkonzepten; Geschichtsnarrative[n]; Statistiken und Infografiken“. Ebenfalls zeigt sich als Gemeinsamkeit aller drei Beiträge das Argument, dass jeweils in der expliziten unterrichtlichen Verhandlung der Differenz race das Verständnis von race als gesellschaftliches Machtverhältnis ausgeblendet wird. Die wiederkehrende Analyse einer Verobjektivierung und Ausblendung von Machtverhältnissen in Bezug auf die Thematisierung von race scheint mir letztlich auch anschlussfähig an die bereits dargelegte implizite Adressat*innenkonstruktion. Vor dem Hintergrund dieser impliziten Adressat*innenkonstruktion, so ließe sich vermuten, legt die fachunterrichtlich übergreifende Norm des Lebensweltbezug nahe, die Lebenswelt der „Anderen“ zur Veranschaulichung der „eigenen“ Perspektive zu nutzen; was wiederum eine Verobjektivierung ihrer Erfahrung impliziert.

Es ließe sich also auf Basis dieser drei fachunterrichtlichen Perspektiven vorsichtig folgern, dass die Differenzkonstruktion race bzw. natio-ethno-kulturelle Nicht-/

Zugehörigkeit dort in ähnlicher Weise zum mehr oder weniger expliziten Gegenstand des Unterrichts wird und sich insofern im Hinblick auf jene Aspekte der Objektivierung und der Dethematisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse als eine fachunterrichts*un*spezifische Konstruktion zeigt.

Mit der Ausblendung gesellschaftlicher Machtverhältnisse bei der Thematisierung von race im Unterricht setzt sich letztlich eine Konstruktion dieser Differenz durch, die auch in alltäglichen Vorstellungen von Rassismus hegemonial ist. Mielke weist in seinem Beitrag darauf hin, dass durch Auslassungen (bspw. aufgrund begrenzter Zeit) und durch Reduktionen von Inhalten letztlich die Tendenz bestünde, „dominante Darstellungsweisen zu stützen“. Diese Reproduktion der dominanten Sichtweisen legte auch die Analyse von Schulbüchern im Fach Wirtschaft nahe, wie sie von Spitznagel und Dietrich (2024, in diesem Band) dargestellt wird. Geht man davon aus, dass Auslassungen und didaktische Reduktionen grundlegende Prozesse eines jeden Fachunterrichts beschreiben, ließe sich hieraus ein Mechanismus folgern, der zu einer systematischen Reproduktion hegemonialer Differenzkonstruktionen führt.

Damit ist ein Mechanismus benannt, in dem sich eine genuin *pädagogische* bzw. hier *unterrichtliche* Logik (didaktische Reduktion eines Themas ist notwendig; nicht zuletzt vor dem Hintergrund des schulischen Zeitregimes) mit einer spezifischen Reproduktion von Differenz verschränkt: Die Reduktion führt gerade zur Reproduktion des Dominanten. Dieser Mechanismus der Reproduktion dominanter Differenzkonstruktionen durch Reduktion wäre insofern als spezifisch für den Unterricht zu bezeichnen, allerdings nicht als fachspezifisch.

Fachunterrichtsspezifische Differenzierung im Sportunterricht

Der Beitrag von Mummelthey (2024, in diesem Band) zu Differenzkonstruktionen im Sportunterricht zeigt die Verschränkung der Konstruktionen schulsportlicher Leistungsdifferenz mit Geschlechterdifferenz. Mummelthey rekonstruiert, wie im Sportunterricht Leistung „als vergeschlechtlichte Leistungsfähigkeit aufgerufen“ wird. Ein Beispiel hierfür ist die Inszenierung binär geschlechtlich getrennter unterrichtssportlicher Wettkämpfe als chancengerecht. Diese binäre Geschlechterdifferenzierung ist nun in mindestens zweierlei Hinsicht für die Frage nach einer fachunterrichtlichen Spezifik von Interesse.

Erstens scheint mir spezifisch, dass wohl in keinem anderen Fach eine strukturell etablierte Differenzierung von Bewertungsmaßstäben entlang von Geschlecht besteht. Erklärbar ist dieser Umstand dadurch (vgl. Wilm 2021), dass hegemoniale Diskurse binärer geschlechtlicher Differenz eine Ungleichheit hinsichtlich *körperlicher* Leistungsfähigkeiten und eine Gleichheit hinsichtlich *kognitiver* Leistungsfähigkeiten konstruieren (bei aller Schwierigkeit dieser Trennung von

Körper und Geist). Die Spezifik der geschlechtlichen Differenzierung von Bewertungsmaßstäben im Sportunterricht begründet sich im Rekurs auf diese hegemoniale Konstruktion von Geschlechterdifferenz, die u. a. durch diese unterrichtlich differenzierenden Praktiken reproduziert wird. Abgesichert durch etablierte Differenzkonstruktionen des Leistungssports wird also auch in dieser Perspektive die Reproduktion geschlechtlicher Differenzkonstruktionen entlang ihrer dominanten Vorstellungen deutlich (binäre und natürlich bedingte, differente körperliche Voraussetzungen und damit einhergehend differente Leistungsfähigkeit).

Zweitens ist daran interessant, dass sich hier ein Bemühen um Chancengleichheit als Voraussetzung für eine gerechte Leistungsbewertung zeigt, welches womöglich ebenso spezifisch für den Fachunterricht Sport ist. Mummelthey formuliert, dass Leistung nicht nur als abhängig von körperlichen Voraussetzungen verstanden wird, sondern diesen Voraussetzungen auch „eine zentrale Bedeutung für Bewertung zugewiesen“ werde. Zwar findet sich eine solche zentrale Bedeutung ungleicher Voraussetzungen für die Leistungsbewertung noch im Rekurs auf (sonder-)pädagogische Pathologisierungen; (Lern-)Behinderung, Störung, Legasthenie, Dyskalkulie wären Beispiele hierfür. Allerdings handelt es sich hierbei nicht um fachunterrichtsspezifische, sondern um übergreifende Differenzkonstruktionen.

Leistung als fachunterrichtsspezifische Differenzkonstruktion

Es versteht sich fast von selbst, dass schulische *Leistungsdifferenzen fachunterrichtsspezifisch* konstruiert werden. Denn ganz offensichtlich produziert die Schule Leistungsdifferenzierung der Schüler*innenschaft anhand der Bewertungen *je Schulfach*. Anders als dies für die hier bisher aufgerufenen Humandifferenzierungen gilt, ist die Konstruktion von Leistungsdifferenzen also expliziter Auftrag der Schule. Dem Selbstverständnis der Schule nach beansprucht Leistung zudem „eine vom Klassifizierenden bereinigte Klassifikation“ (Hirschauer & Boll 2017a, 8) zu sein und dieses Element ist zentral für die Legitimität dieser Differenzkonstruktion. Verschiedene Studien haben allerdings darauf verwiesen, dass es sich bei diesem Anspruch um eine Illusion handelt und die grundlegendste Ursache hierfür scheint mir zu sein, dass – wie das Ricken (2018) pointiert problematisiert hat – nicht hinlänglich zwischen Deskription und Askription von Leistung unterschieden werden kann. Mit dem Beitrag von Mummelthey wird dabei die schulische Leistungsdifferenz in einen Zusammenhang zu körperlichen Differenzen gestellt, die u. a. auf binär geschlechtliche Konstruktionen differenter Leistungsfähigkeit verweisen. In anderen fachunterrichtlichen Kontexten sind solche *expliziten* Zusammenhänge von Leistungsdifferenzen mit Differenzkategorien wie race, class und gender gerade nicht legitim (eine Ausnahme bilden jene genannten Rekurse auf Behinderung).

Nun formuliert der Beitrag von Matthias Grein, Lisa Ströbel, Damian Vernaci, Bernd Tesch, (2024, in diesem Band), dass sie „in einer breit angelegten videografischen Studie zum alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht systematische Differenzkonstruktionen nur bezüglich der Kategorie Leistung rekonstruieren konnten“.

Vor dem Hintergrund, dass Leistung allerdings gerade *nicht* legitimerweise in einen direkten Zusammenhang zu race, class und gender gestellt werden kann, erscheint diese Lesart nicht verwunderlich. Allerdings bedeutet diese Unsichtbarkeit bzw. Nicht-Rekonstruierbarkeit nun ja keinesfalls, dass im Unterricht nicht trotzdem herkunftsbedingte Differenzkonstruktionen (im Gewand legitimer Leistungsdifferenzen) zum Tragen kommen.¹ Ein systematisches Moment dieses „unsichtbaren Vorkommens“ wäre in der spezifischen Konstruktion von Leistung als individuelle Leistungsfähigkeit zu finden. Leistung als *individuelle* Leistung(-sfähigkeit) zu konzipieren mag zwar selbstverständlich erscheinen, ist aber keinesfalls alternativlos. So wird im Kontext der *Studies in Ableism* beispielsweise darauf verwiesen, dass Leistung(-sfähigkeit) ebenso auch kollektiv verstanden werden kann (Kollektive oder Gruppen sind in der Lage, etwas Bestimmtes zu leisten). Leistung im schulischen Kontext als individuelle Leistung zu konstruieren, impliziert also bereits eine Setzung. Und diese geht mit Privilegien für jene Schüler*innen einher, die der darin eingelagerten Subjektvorstellung eines autonomen Individuums eher entsprechen. Ich verweise an dieser Stelle auf die Argumentation von Butler (2011, 126): „Autonomie ist eine sozial voraussetzungsvolle Weise, in der Welt zu leben.“ Als individuell fähig zu gelten, ist gerade sozial voraussetzungsvoll, auch wenn das im Moment der Askription von „individueller“ unterrichtlicher Leistung in Vergessenheit gerät. Es ist also die spezifische Konstruktion der Leistung, die ganz offensichtlich verknüpft ist mit Differenzen, die dann im Unterricht selbst nicht mehr explizit zur Aufführung kommen müssen, trotzdem aber ihre Wirkmächtigkeit entfalten.

3 Diskussion

Schon der (aus Gründen des Umfangs) punktuelle Bezug auf einzelne Beiträge zeigt die Komplexität der einschlägigen Forschung. Dabei wird gerade die für eine poststrukturalistisch begründete Differenzforschung zentrale Perspektive auf die Dekonstruktion von Differenz, dessen konstitutive Brüchigkeit und ihre Hybridität kaum in den Blick genommen.

1 Sie zeigen zwar, dass sich im Unterricht u. a. rassistusrelevante Praktiken vollziehen, sehen in diesen aber keine systematische Relevanz für Leistungsdifferenz im Spanisch- und Französischunterricht.

Hinsichtlich des Fokus der Tagung/des Bandes auf Fachunterrichtsspezifika werden in einzelnen Beiträgen Begründungsansätze deutlich, die m. E. neue, gewinnbringende Perspektiven auf eben jene Spezifik von Differenzkonstruktionen für den jeweiligen fachunterrichtlichen Kontext bieten.

Abschließend scheint mir für die weiterführende Diskussion anregend, die Perspektive noch einmal entgegengesetzt zu wenden. Damit meine ich, nicht die Spezifik, sondern eine der fachunterrichtlichen Differenzforschung übergeordnete gemeinsame Problemstellung zu beleuchten: Das *wechselseitige Implikationsverhältnis von Schule und Gesellschaft*, das in allen Studien zu den Differenzen race, class, gender und dis/ability als (De-)Konstruktion im Unterricht thematisiert wird. Wie dieses Verhältnis aber theoretisch gedacht wird, bleibt in der einschlägigen (über diesen Band hinausgehenden) Forschung allerdings meist unthematisiert. In der rekonstruktiven schulischen Differenzforschung scheint vorwiegend die Perspektive zu bestehen, dass Unterricht in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse „eingebettet“ ist und diese Ungleichheitsverhältnisse in Form von Differenzkonstruktionen in den fachunterrichtlichen Praktiken aufgerufen und hierdurch reproduziert werden.² Das zeigt sich letztlich immer dann, wenn eine situativ vollzogene Unterscheidung als Ausdruck der performativen Herstellung einer gesellschaftlich etablierten und eben „feldübergreifenden“ Differenzkategorie interpretiert wird. Diese Perspektive transportiert – implizit, durchaus aber auch explizit – die Annahme, Unterricht sei auch anders, nämlich ohne den „Einfall“ solcher gesellschaftlichen Normierungen in den Unterricht denkbar. Allerdings ist diese Perspektive keinesfalls selbstverständlich. Denn sie setzt voraus, dass sich genuin pädagogische bzw. unterrichtliche Normen und eben nicht-pädagogische Normierungen, die „von außen“ in die unterrichtliche Praxis eintreten, unterscheiden ließen (vgl. Cafantaris & Merl 2023). Diese Annahme einer Unterscheidbarkeit von pädagogischen vs. gesellschaftlichen Normierungen verweist letztlich auf die für die Pädagogik grundlegenden Reflexionen zur Differenz von (pädagogisch intendierter Selbst-)Bildung und (gesellschaftlich einwirkender) Erziehung (vgl. exempl. Benner 2015). Für eine (fach-)unterrichtliche Differenzforschung besteht deshalb das anspruchsvolle Desiderat zu klären, wie die in den Blick genommenen Differenzkonstruktionen *im* Unterricht als Differenzkonstruktionen *von* Unterricht genau verstanden werden (können). Vielversprechend erscheinen mir hier die jüngeren anerkennungs- bzw. subjektivierungstheoretischen Perspektiven, denen es gerade gelingt, einer dichotomen Unterscheidung von fremdbestimmter Erziehung (entlang normierender Differenzverhältnisse) und selbstbestimmter Bildung zu entkommen, weil sie von einer für die Subjektbildung konstitutiven „Epigenesis des Selbst vom Anderen her“ (Ricken 2015, 152) ausgehen.

2 Die Argumentation von Schumann im vorliegenden Band, dass Schulbücher auch Differenzwissen produzieren, wäre hingegen eine Perspektive, die gerade den wechselseitigen Verweisungszusammenhang betont.

Literatur

- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), 481-496.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2004): *Undoing gender*. New York; London: Routledge.
- Butler, J. (2011): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cafantaris, K. & Merl, T. (2023): Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Einleitung. In: K. Cafantaris; T. Merl & W. Meseth (Hrsg.): *Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Systemtheoretische und poststrukturalistische Perspektiven*. Frankfurt, Hamburg, Köln: Zenodo, 5-9. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.8238967>
- Crenshaw, K. (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum 1989 (1), 139-167.
- Derrida, J. (1972): *Die Schrift und die Differenz*: Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1974): *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1999): *Die différance. Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen, 29-52.
- Diehm, I.; Kuhn, M. & Machold, C. (2013): *Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung*. In: J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 29-51.
- Elseberg, A.; Sturm, T.; Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2016): *Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungs-differenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe I*. In: T. Sturm; A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.): *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 170-179.
- Fenstermaker, S. & West, C. (2001): „Doing Difference“ revisited: Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: B. Heintz (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 236-249.
- Hirschauer, S. (2017): *Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit*. In: S. Hirschauer & T. Boll (Hrsg.): *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 29-54.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017b): *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017a): *Un/doing Differences: Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms*. In: S. Hirschauer & T. Boll (Hrsg.): *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 7-27.
- Koller, H.-C. (2001): *Bildung und die Dezentrierung des Subjekts*. In: B. Fritzsche; J. Hartmann; A. Schmidt & A. Tervooren (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich, 35-48.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moebius, S. & Reckwitz, A. (2008): *Einleitung: Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften: eine Standortbestimmung*. In: S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-26.
- Reckwitz, A. (2008): *Unschärfe Grenzen: Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2016): *Die neue Kulturosoziologie und das praxeologische Quadrat der Kulturanalyse (Sozialtheorie). Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript, 23-48.

- Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität revisited. In: J. Böhme; M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 137-157.
- Ricken, N. (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 43-60.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: A. Tervooren; N. Engel; M. Göhlich; I. Mieth & S. Reh (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, 25-46.
- Saussure, F. (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Wagener, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2016): Soziale Prozesse der Differenzherstellung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse einer videobasierten Vergleichsstudie. In: I. Hedderich & R. Zahnd (Hrsg.): *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 208-214.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. *Gender & Society* 9 (1), 8-37.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. *Gender & Society* 1 (2), 125-151.
- Wilm, G. (2021): *Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht: Eine videobasierte Praxeographie*. transcript Verlag.

Autor

Merl, Thorsten, Dr.
 RWTH Aachen University
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Differenz, Inklusion, Autorisierung und Unterricht
 thorsten.merl@rwth-aachen.de

Die Frage nach Differenzkonstruktionen ist für einen diversitätssensiblen Unterricht in allen Schulfächern relevant.

Die Beiträge dieses Bandes fragen, wie (welche) Differenzen in fachunterrichtlichen Praktiken hergestellt werden. Die Beiträge untersuchen dazu, wie Wissensordnungen im Unterricht ausgehandelt werden: Sie befassen sich dafür mit Unterricht verschiedener Schulfächer wie Englisch, Französisch, Spanisch, Sport, Philosophie, Deutsch und Biologie sowie mit Unterrichtsmaterialien, insbesondere mit Schulbüchern für die Schulfächer Geschichte, Politik und Wirtschaft sowohl an weiterführenden Schulen als auch an Grundschulen.

Die Herausgeber:innen

Der Tagungsband ist entstanden im Rahmen des Forschungsverbunds „Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten“ des Schlözer Programm Lehrer*innenbildung der Universität Göttingen.

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Institut für Erziehungswissenschaft, Projektleiterin.

Prof. Dr. Christoph Bräuer, Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Projektleiter

Delia Hülsmann, Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Promovendin.

Samira Mummelthey, Institut für Erziehungswissenschaft, Promovendin.

Svenja Strauß, Institut für Erziehungswissenschaft, Koordinatorin.

978-3-7815-2622-8



9 783781 526228