

Badstieber, Benjamin; Köpfer, Andreas; Amrhein, Bettina
**Empirische Rekonstruktionen des Gemeinsamen in unterrichtlichen
Schüler:innenpraktiken**

Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]:
*EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad
Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 169-192*



Quellenangabe/ Reference:

Badstieber, Benjamin; Köpfer, Andreas; Amrhein, Bettina: Empirische Rekonstruktionen des
Gemeinsamen in unterrichtlichen Schüler:innenpraktiken - In: Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer,
Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: EIN Unterricht für Alle? Zur
Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt
2024, S. 169-192 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291164 - DOI: 10.25656/01:29116; 10.35468/6078-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291164>

<https://doi.org/10.25656/01:29116>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*Benjamin Badstieber, Andreas Köpfer
und Bettina Amrhein*

Empirische Rekonstruktionen des Gemeinsamen in unterrichtlichen Schüler:innenpraktiken

Abstract

Das Gemeinsame gilt seit jeher als konstitutives Element einer integrativen/ inklusiven Ausrichtung von Schule und Unterricht. Häufig in diesem Kontext verwendete Begriffe, wie z. B. „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand“, „Gemeinsamer Unterricht“, „Gemeinsames Lernen“ zeugen davon. Trotz dieser zentralen terminologischen Position in der Konstitution inklusionsorientierter Theoriebildung und Praxis bleibt bis heute eine klar konturierte und systematische empirische Adressierung des „Gemeinsamen“ im Kontext erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung weitestgehend aus. In diesem Artikel werden daher methodologische Überlegungen hinsichtlich der empirischen Erfassung komplexer sozialer Prozesse zur Herstellung von Gemeinschaft ins Zentrum gerückt und anhand von gruppenbezogenen Unterrichtssequenzen an inklusiven Schulen exemplifiziert. Als Ergebnis zeigen sich eine schüler:innenseitig divergente Bearbeitung von unterrichtlichen Aufgabenstellungen und, darin eingelagert, unterschiedliche Formen der handlungspraktischen Herstellung von Gemeinschaft durch die Schüler:innen. Vor diesem Hintergrund lassen sich ein übergeordnetes Desiderat zur Rekonstruktion der Herstellung von Gemeinschaft auf unterschiedlichen Ebenen sowie weiterführende Möglichkeiten der empirischen Adressierung von Gemeinschaft in inklusiven Schul- und Unterrichtsettings herausarbeiten.

1 Einleitung

Das Gemeinsame gilt – wenn auch in unterschiedlicher Weise beschrieben und theoretisiert – seit jeher als konstitutives Moment integrativer und später inklusiver Unterrichtsgestaltung in Theorie und Praxis. So wird in unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen deutlich, dass die Planung eines inklusionsorientierten Unterrichts auch die Frage aufwirft, wie die Schüler:innen in ihrer Verschieden-

heit mit und voneinander lernen können. Während zum Beispiel Feuser (1995) die prozesshafte Kooperation innerhalb eines von den Schüler:innen gemeinsam geteilten „Gemeinsamen Gegenstandes“ als didaktisches Modell vorstellt und durch eine durchgängige Projektarbeit als Unterricht gewährleistet sehen will, beschreibt Wocken (1998) unterschiedliche gemeinsame Lernsituationen mit divergenten Inhalts- und Beziehungskonstellationen. Andere Autor:innen rekurrieren in ihren didaktischen Konzepten zum Gemeinsamen auf sozial-konstruktivistisch informierte Methoden des kooperativen und konstruktivistischen Lernens (Reich 2014) oder orientieren sich – ebenso wie Feuser – an kulturhistorischen Überlegungen mit Blick auf gemeinsam geteilte Lernprozesse in der Zone der nächsten Entwicklung (Manske 2004). Obwohl damit seit Mitte der 1980er Jahre unterschiedliche didaktische Konzeptionen für gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse vorliegen und diskutiert werden (vgl. Übersicht in Scheidt 2017, 35ff.), steht eine systematische empirische Adressierung des Gemeinsamen bislang noch weitestgehend aus. Wie das Gemeinsame in den sozialen Praktiken der Schüler:innen und (sonder-)pädagogischen (Lehr-)Personen im Unterricht hergestellt wird, wie es sich ausdrückt und genau zu spezifizieren ist, ist empirisch bisher weitestgehend ungeklärt (vgl. Hackbarth 2017; Reh et al. 2015; Bossen & Merl 2021). So ergeben sich auch für die diesbezügliche Unterrichtsplanung bisher wenige empirische Bezugspunkte.

Tatsächlich zeigt ein Blick in die wissenschaftlichen Diskurse wie auch in die praktische Schul- und Unterrichtsentwicklung Tendenzen, Inklusion vorrangig entlang von Individualisierungs- und Differenzierungsstrategien auszugestalten und Fragen nach Möglichkeiten des Gemeinsamen nachrangig zu bearbeiten. Walgenbach (2014) stellt dazu passend fest, dass Inklusion derzeit primär als Anti-Diskriminierung bzw. als Gegenstück zu Exklusion empirisch adressiert wird und folgert, dass systematische und empirisch kontrollierte Untersuchungen des Propriums der Wertschätzung von Vielfalt und die darin enthaltene pädagogische Perspektive des Voneinander-Lernens im Sinne gemeinsamer Lern- und Bildungsprozesse nach wie vor ausstehen (vgl. Prengel 2006; Manske 2004). Dies kann trotz der Bestrebungen konstatiert werden, die vorrangig im sonderpädagogischen Diskurs geführte Debatte um Inklusion in die Erziehungswissenschaften zu überführen und dort durch die Übernahme und Aufwertung der Thematik im Nachgang der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) insbesondere in der jüngsten Vergangenheit im Sinne einer „empirischen Wende“ in einer analytischen Perspektive zu bearbeiten (vgl. Budde et al. 2017, 2019). So fragen auch aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten (vgl. u. a. Sturm & Wagner-Willi 2015; Budde 2013; Budde et al. 2017, 2019; Tervooren & Pfaff 2018; Elseberg et al. 2016; Sturm 2015) primär nach der Hervorbringung von Differenzen innerhalb der Bildungsorganisation Schule.

Wenngleich das Verhältnis von Differenz und Gleichheit sowie Individualität und Gemeinschaft als relational und dialektisch angesehen werden kann, ist in der qualitativ-rekonstruktiven Inklusionsforschung (vgl. Budde et al. 2017, 2019) tendenziell die Ausbildung einer auf Differenz- nicht jedoch auf Gemeinschaft bzw. gemeinsame und transformatorische Bildungsprozesse (vgl. Koller 2012) ausgerichteten Forschung ersichtlich. So kann trotz der Dialektik zwischen Differenz und Substrat (vgl. Bourdieu 2016 [1985] in Rekurs auf Cassierer) eine Schiefelage zwischen dem Interesse am „doing difference“ gegenüber dem „doing equality“ (Fritzsche 2017) festgestellt werden.

Auch in der schulischen Praxis mit dem Anspruch „Inklusion“ lassen sich vermehrt Tendenzen identifizieren, die das Gemeinsame zwar deklarieren (z. B. „Gemeinsames Lernen“), in der didaktischen Praxis jedoch einseitig die Individualisierung fokussieren (vgl. Kahlert 2016). Einhergehend mit der „Sonderpädagogisierung“ (Biermann 2019) inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung richtet sich das Hauptaugenmerk der Unterrichtsplanung zumeist vorrangig auf die Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung der Unterrichtsanforderungen für die Schüler:innen und dabei insbesondere die mit sonderpädagogischen Förderbedarfen.

Vor diesem Hintergrund skizziert der vorliegende Beitrag eine notwendige Perspektiverweiterung und exploriert Möglichkeiten der Rekonstruktion des Gemeinsamen in methodisch-methodologischer Hinsicht. Zur Illustration dienen exemplarische empirische Analysen der Daten aus einem explorativen Forschungsprojekt „Gemeinsame Lernsituationen – Rekonstruktion kollektiver Schüler:innenpraktiken im inklusionsorientierten Unterricht“ (Amrhein, Badstieber, Köpfer 2019), die 2019 erhoben wurden. Ziel des Projektes war es, auf der Grundlage der Analyse videographierter Unterrichtssequenzen entlang der dokumentarischen Methode der Videointerpretation unterschiedliche Konstitutionen der Herstellung von Gemeinschaft in der unterrichtlichen Handlungspraxis von Schüler:innen sichtbar zu machen. Im vorliegenden Beitrag wird also nun die schulisch-unterrichtliche Praxis an als inklusiv bezeichneten Schulen in den Blick genommen, die als Resultat eines formalisierten Planungs- und Vorbereitungsprozesses von Seiten der Lehrperson angesehen wird. Hierfür wird, ausgehend vom oben skizzierten Desiderat, nach der Skizzierung des methodisch-methodologischen Vorgehens eine beispielhafte Annäherung an die Performanz des Gemeinsamen vorgestellt. Dies geschieht anhand zweier videographischer Sequenzen. In der komparativen Analyse lassen sich dabei unter Bezugnahme auf sozialwissenschaftliche Theorieangebote, u. a. von Erving Goffman und Pierre Bourdieu, unterschiedliche Konstitutionen zur Herstellung von Gemeinschaft herausarbeiten und weitergehende Perspektiven einer empirischen Adressierung von Gemeinschaft in inklusiven Schul- und Unterrichtsettings ableiten.

2 Die Rekonstruktion des Gemeinsamen mittels videographischer Analysen entlang der Dokumentarischen Methode

Mit dem Ziel, die Herstellung des Gemeinsamen in unterrichtlichen Interaktionsprozessen empirisch fassbar zu machen, werden wir auf die Methodologie der Dokumentarischen Methode der Videointerpretation zurückgreifen (vgl. u. a. Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi 2015) und uns in Anlehnung an bereits bestehende Arbeiten in einer praxeologischen Perspektive dem Interaktionsgeschehen der Schüler:innen bei der Erarbeitung einer von den Lehrkräften geplanten Unterrichtsaufgabe in einem als inklusiv bezeichneten Unterricht zuwenden (vgl. Budde et al. 2017; Hackbarth 2017). Wir intendieren, bereits bestehende methodologische Vorarbeiten zur Rekonstruktion unterrichtlicher Praktiken durch die Dokumentarische Methode (z. B. Elseberg, Sturm, Wagener, Wagner-Willi 2016; Wagener 2020) aufzugreifen, um ihrem Potential mit Blick auf die Konstruktion des vieldiskutierten und programmatisch vorgetragenen Momentums des Gemeinsamen (Herz 2016) im inklusiven Unterricht empirisch nachzugehen.

Gerade die Dokumentarische Methode liefert unter Rückbezug auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) die Möglichkeit zur empirischen Adressierung der von den schulischen Akteur:innen gemeinsam geteilten, handlungsleitenden Wissensbeständen und darin sichtbar werdenden konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Bohnsack; Nentwig-Gesemann; Nohl 2014, 12f.; Bohnsack 2017, 51). Das Gemeinsame lässt sich damit als Ausdruck habitualisierter kollektiver Praktiken unterschiedlicher Akteur:innen, z. B. Schüler:innen und Lehrer:innen, rekonstruieren und weist dabei über ihr unmittelbar sichtbarwerdendes Interaktionsgeschehen hinaus. In den Blick gelangen hier nicht (nur) die jeweiligen Praktiken der individuellen Akteur:innen in ihrer wechselseitigen und raumzeitlichen Bezugnahme, sondern vielmehr die in und durch ihre gemeinsame Praxis (re-)produzierten und sich verändernden gemeinsam geteilten Lernerfahrungen und impliziten Wissensbestände darüber, wie im jeweiligen Unterricht gemeinsam gelernt wird und wie nicht. Diese können als Ausdruck gemeinsam geteilter Sozialisations- und Alltagserfahrungen der jeweiligen Personengruppen (Schulklassen, Lehrer:innenkollegien etc.) angesehen werden, insofern und „solange sie eine gemeinsame Interaktionsgeschichte ausbilden“ (Wagener 2018, 80). Gleichzeitig verweisen sie auf „übergemeinschaftliche“ und gesellschaftliche Erfahrungen, die über die konkret identifizierbaren Personengruppen hinaus kultur- bzw. milieuspezifische Formen des mit- und voneinander Lernens sichtbar machen können (vgl. ebd.).

Der gewählte forschungsmethodische Zugang der Videographie (vgl. Bohnsack et al. 2015) ermöglicht ein hohes Maß der „Detaillierung und mikroperspektivischen Analyse sozialer Wirklichkeit“ (Wagner-Willi 2013, 134) und dabei insbesondere eine differenzierte Rekonstruktion und Analyse kinesischer Ausdrucksformen

(vgl. Bohnsack 2014, 175), in welchen sich der Habitus als korporierte Struktur (vgl. Bourdieu 2001, 184) darstellt. So wird im Rahmen der dokumentarischen Methode die visuelle Ebene sozialer Interaktion nicht als bloße Ergänzung zur verbalen, sondern als eigenständige Analyseebene angesehen (vgl. Bohnsack 2014, 176; Nohl 2014, 9). Charakteristisch ist dabei, gemäß der Unterscheidung von formulierender Interpretation des kommunikativen Sinngehalts und reflektierender Interpretation des konjunktiven Sinngehalts (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2014, 15), die Differenzierung von ikonographischer Ebene, auf welcher sich die Frage nach den gezeigten Handlungen und Motiven stellt, und ikonologischer Ebene, auf der untersucht wird, wie diese Handlungen konkret von den Akteur:innen gemeinsam vollzogen werden und welcher implizite Sinn bzw. Habitus sich in diesen dokumentiert (vgl. Bohnsack; Fritzsche; Wagner-Willi 2015, 17ff.).

3 Annäherung an die Herstellung des Gemeinsamen am Beispiel eines explorativen Projektes

Der vorliegende Beitrag fokussiert nun Videographien zweier Unterrichtssequenzen aus dem Unterricht an zwei nordrhein-westfälischen Gesamtschulen, die beide das sogenannte „Gemeinsame Lernen“ von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf anbieten und ihren Unterricht im Schulkonzept als an Heterogenität orientiert bzw. die videographierten Lerngruppen als „inklusive Klassen“ beschreiben.

Die folgend vorgestellten videographierten Unterrichtssequenzen zeigen jeweils Interaktionen zwischen mehreren Schüler:innen im zeitlichen Nachgang zu einer durch die Lehrkraft gestellten Aufforderung zur Bearbeitung einer fächerbezogenen Aufgabe im Fachunterricht (Erdkunde und Biologie).

Es werden zunächst jeweils drei Stills („Ausgangs-“, „Zwischen-“ und „Endbild“) der ausgewählten, etwa einminütigen Unterrichtssequenzen abgebildet und analysiert. Zur Analyse der Sequenzen wird in Anlehnung an Bohnsack (2006) eine formulierende Bildinterpretation auf vor-ikonographischer und ikonographischer Ebene sowie eine reflektierende Bildinterpretation unter Berücksichtigung der planimetrischen Komposition, perspektivischen Projektion, szenischen Choreographie und ikonologisch-ikonischen Interpretation des jeweils ersten Stills vorgenommen (ebd.). Daran schließt eine kurz skizzierte reflektierende Interpretation der an dieses Bild jeweilig anschließenden Unterrichtssequenz mit kontrastiven Bezügen an. Die formulierende Interpretation wird aus zeichenkapazitären Gründen ausgespart. Abschließend werden Perspektiven zur Analyse der unterrichtlichen Herstellungen von Gemeinschaft exemplarisch aufgezeigt und bestehende Forschungsdesiderate diskutiert.

3.1 Unterrichtssequenz 1 - Das Gemeinsame zwischen aufgabenbezogener Pflichterfüllung und peerkulturellem Unterleben

Im Folgenden sind drei Stills der ersten, ausgewählten, etwa einminütigen Unterrichtssequenzen abgebildet:



Abb. 1: [01:50] Anfangsbild Sequenz 1 Kegel Aufmerksamkeit



Abb. 2: [02:05]
Zwischenbild Sequenz 1



Abb. 3: [02:11]
Endbild Sequenz 1

3.1.1. Formulierende Interpretation Still 00.01.50

Vor-Ikonographische Ebene:

Abb. 1 zeigt ein Still, in dessen Bildvordergrund eine Tischgruppe aus mehreren Einzeltischen mit Stühlen abgebildet ist. Vier abgebildete Bildproduzent:innen (S1-S4) im Alter von etwa 12 bis 16 Jahren sind im Vordergrund zu sehen, die in Sitzhaltung an der Längsseite der Tische positioniert sind, wobei S4 mit dem Rücken zum Betrachter nur im Anschnitt rechts zu sehen ist, während die Personen S1, S2 und S3 dem Betrachter zugewandt sitzen. S1, S2 und S3 sitzen reihenförmig nebeneinander. S4 sitzt gegenüber von S2. Dem Tisch, an dem S1 sitzt, ist kein weiterer Tisch gegenübergestellt. Vor S1 auf dem Tisch und auf einem Hefter mit mehreren Zetteln liegt ein Smartphone mit beleuchtetem Display sowie eine weitere Klarsichtfolie mit bunten Zetteln darin. S1 sitzt leicht nach vorne gebeugt, die Augen verschlossen oder den Blick nach unten gerichtet. Sein rechter Arm ist abgelegt auf dem Tisch, seine Hand und Finger in einer Zeige- bzw. Wischgeste über dem Handy erhoben, gleichzeitig einen Stift haltend. S2 sitzt ebenfalls leicht nach vorn gebeugt. Ihr rechter Ellenbogen ist auf dem Tisch bzw. einem Hefter mit mehreren Blättern aufgestützt, die rechte Hand und Finger vor das Gesicht geführt, während ihr linker Arm ebenfalls aufgestützt auf einem Hefter oder einer Zeitschrift ist und ihre linke Hand leicht über dem Tisch angehoben wiederum ein Smartphone hält. S3 sitzt mit aufgestützten Ellbogen, sein rechter Arm auf demselben Hefter oder derselben Zeitschrift wie S2 aufgestützt und die rechte Hand gestikulierend erhoben. Seine Körperhaltung und sein Kopf sind aufgerichtet. Sein Blick ist nach rechts gewandt. Vor ihm liegt ein Smartphone mit beleuchtetem Display auf einem Stapel Zettel.

Am rechten Bildrand sitzt S4, sein linker Ellbogen aufgestützt, sein Kopf vornübergebeugt. Vor ihm liegen eine Klarsichtfolie mit Blättern, ein Heft, ein Mäppchen, ein hochgeknickter Rücken eines Blocks und dessen Bindung und eine Wasserflasche.

Zwei weitere Personen im Bildhintergrund (L1 und S5) (im Alter von etwa 30-40 bzw. 12-16 Jahren) sind hinter S2 über einen Tisch gebeugt, den Kopf erhoben, den Blick nach links gerichtet. Im Bildhintergrund sind weitere Tische zu sehen sowie links drei Personen, die sich in gebeugter Körperhaltung gegenüber sitzen, wobei eine Person mit dem Rücken zugewandt ist. Sie sitzen vor einem blauen Vorhang, der von hinten mit Sonnenlicht bestrahlt wird. Rechts im Hintergrund ist eine Wand und eine unbeschriebene Kreidetafel zu sehen, an der ein Plakat bzw. mehrere unterschiedlich große Zettel mit Magneten angebracht sind.

Ikonographische Ebene:

Dieser Still der ersten videographierten Sequenz zeigt, wie uns, den abbildenden Bildproduzent:innen, mitgeteilt wurde, den Erdkundeunterricht einer siebten Klasse im Gemeinsamen Lernen der Gesamtschule. Der Unterricht wird von der

Fachlehrkraft (L1) geleitet. Die ausgewählte Videosequenz schließt zeitlich an die Erläuterung der Lehrkraft zu der nun fokussierten gruppenbezogenen Aufgabe an. Den Schüler:innen wurde der Auftrag erteilt, nach einem den Schüler:innen scheinbar bereits bekannten Muster einen Steckbrief für ein europäisches Land, das ihnen zugeteilt wird, zu erstellen und die dafür notwendigen Informationen (Name des Landes, Einwohnerzahl, Höhe des Bruttoinlandsproduktes etc.) zu recherchieren und auf einem Blatt zu notieren. Dafür ist, so der Auftrag der Lehrkraft, auch ausdrücklich das Handy der Schüler:innen nutzbar. Während die Schüler:innen die Aufgabe in Gruppen bearbeiten (sollen), bewegt sich die Lehrkraft L1 im Laufe der Arbeitsphase durch den Klassenraum und interagiert mit verschiedenen Schüler:innen. In der hier ausgewählten Sequenz fokussiert die Videographie die drei Schüler:innen S1, S2, S3, die als zusammenarbeitende Gruppe das Land Spanien zugeteilt bekommen haben und gerade Informationen zum Gründungsjahr von Spanien mit ihren Handys recherchieren (sollen). Ihnen gegenüber sitzen, wie uns bekannt ist, zwei weitere Schüler, die das Land Deutschland bearbeiten sollen und teilweise nicht bzw. nur im Anschnitt im Bild zu sehen sind.

3.1.2 Reflektierende Interpretation Still 00.01.50

Planimetrische Komposition

Die planimetrische Komposition des Bildes wird in erster Linie durch die drei abgebildeten Bildproduzent:innen S1, S2 und S3 bestimmt, die im gleichen Abstand in Reihe nebeneinander an den Tischen sitzen. Während die Tische das Bild von links nach rechts durchziehen, ragen die drei Oberkörper der abgebildeten Bildproduzent:innen aufrecht hinaus. Die Oberkörper der drei Personen können graphisch durch jeweils isolierte, gleichschenklige Dreiecke umrissen werden. Das planimetrische Zentrum (der Bildmittelpunkt) befindet sich dabei auf der rechten Hand der mittleren Person S2. Die horizontale Bildmittelachse verbindet die Köpfe der drei Personen miteinander. Die Sichtbarkeit der Tisch- und Stuhlbeine am unteren linken Bildrand unterbricht die Fläche der Tischgruppe abrupt.

Perspektivische Projektion

Wir sehen das Bild in einer Schrägperspektive, die auf zwei Fluchtpunkte zuläuft. Diese liegen beide weit außerhalb des Bildes. Es wurde von den abbildenden Bildproduzent:innen eine seitliche und in etwa auf Höhe der Schüler:innen befindliche Ansicht der drei abgebildeten Bildproduzent:innen S1, S2 und S3 gewählt, die in der Gruppenarbeit zusammenarbeiten sollen. Der Kamerafokus orientiert sich damit an der formalen Gruppenstruktur und einer erwarteten Zusammenarbeit der Gruppe, die durch die Lehrkraft vorgegeben wurde, und folgt nicht der Interaktion und Blickrichtung der abgebildeten Bildproduzent:innen, etwa des rechts abgebildeten Schülers S3, der offensichtlich mit einem Schüler

außerhalb des von den abbildenden Bildproduzent:innen dargestellten Ausschnitts interagiert.

Szenische Choreographie

Die szenische Komposition kann in drei Segmente aufgeteilt werden, die sich primär entlang der Sitzhaltung der Schüler:innen und ihrer räumlichen Positionierung zueinander konstruieren. Im ersten Segment, dem Bildvordergrund, befinden sich die Schüler:innen in deutlich konturierter Abgrenzung voneinander, wobei die Abstände zwischen den drei fokussierten Schüler:innen nahezu identisch sind. S1 hat den Blick auf das vor ihm liegende Handy gesenkt, während S2 und S3 den Blick auf die ihnen gegenüberstehenden Schüler:innen außerhalb des Bildes richten. Hierdurch manifestiert sich eine Differenzierung der Aufmerksamkeitsbereiche von S1 gegenüber S2 und S3. Im zweiten Segment, dem Bildhintergrund, zeigen die Schüler:innen einer weiteren Tischgruppe eine nahezu identische Körperhaltung (mit leicht gesenktem Blick). Sowohl die Gruppenanordnung als auch die Körperhaltung wirken wie ein Duplikat der im Bildvordergrund gezeigten Gruppe. Durch die Gruppenkonstellationen entsteht ein drittes Segment, ein länglicher Korridor in der Mitte des Raumes, der auf die Tafel hin zuläuft. In diesem positioniert sich die Lehrkraft, stehend und somit im Vergleich zu den sitzenden Schüler:innen an den Tischgruppen leicht erhöht. Sie interagiert, leicht gebeugt, mit einem:r Schüler:in, S5, und blickt zugleich in den Raum.

Ikonologisch-ikonische Interpretation

Indem der Blick der abbildenden Bildproduzent:innen vorrangig auf die drei Schüler:innen S1-S3 fokussiert, erhalten Betrachtende einen Einblick in ihr interaktionistisches Handeln im Nachgang der von der Lehrkraft dargebotenen Arbeitsanweisung. Durch die leicht schräge Aufsicht und leichte Distanz zur Tischgruppe der Schüler:innen wird dabei eine beobachtende Distanz gewahrt. Die abbildenden Bildproduzent:innen nehmen hier nicht konsequent die Schüler:innenperspektive ein, sondern verbleiben in beobachtender Funktion. Diese wird auch von Seiten der abgebildeten Bildproduzent:innen, den Schüler:innen, gewahrt. Sie verbleiben somit in ihrer Rolle. Den abbildenden Bildproduzent:innen oder späteren Betrachter:innen hinter der Kamera kommt scheinbar keinerlei Aufmerksamkeit durch die Schüler:innen zu.

Die Wahl des Bildausschnitts assoziiert offensichtlich den potenziellen Interaktionsraum der drei sitzenden Schüler:innen nach links und rechts im Zuge der Gruppenarbeit und erfasst dabei die Rahmung des Klassenraums unter besonderer Berücksichtigung der Lehrkraft und ihres Territoriums. Damit werden die anderen abgebildeten Schüler:innen zu Nebenfiguren bzw. Duplikaten im Hintergrund oder im Anschnitt im Vordergrund und scheinen nur als Kontext, nicht aber in ihrem individuellen Handeln und Sein von Interesse.

Die Lehrperson erhält durch ihre erhobene Körperhaltung und mittige Positionierung im Bild eine bedeutende und herausgehobene Stellung. So wurde von den abbildenden Bildproduzent:innen ein Bildausschnitt gewählt, der zwar die drei Schüler:innen in den Vordergrund rückt ohne aber den offensichtlich als zentral erachteten Funktionsträger Lehrkraft und den von ihm in seiner Funktion besetzten Interaktionsraum in der Mitte des Raumes und vor der Tafel hinter den drei Schüler:innen zu vernachlässigen.

Diese perspektivische Fokussierung auf die drei Schüler:innen bei gleichzeitiger Beachtung der Lehrperson deutet auf eine Orientierung seitens der abbildenden Bildproduzent:innen an der von der Lehrkraft dargebotenen Arbeitsanweisung hin. Die abbildenden Bildproduzent:innen orientieren sich also an den zu erwartenden, aufgabenbezogenen Schüler:inneninteraktionen innerhalb der formal vorgegebenen Gruppenkonstellation, wie sie für gruppenbezogene Erarbeitungen in Schulen typisch sind, und eben nicht an der tatsächlichen Performanz des schüler:innenseitigen Handlungsgeschehens. Dies wird insbesondere dadurch sichtbar, dass die den Schüler:innen S2 und S3 gegenüberstehenden Interaktionspartner:innen nicht ins Bild aufgenommen wurden.

So findet auch in dieser Beziehung eine distanzierte Annäherung an die Schüler:innenperspektive und deren Orientierung statt und es wird insgesamt sichtbar, dass die Orientierung der abbildenden Bildproduzent:innen nicht der Orientierung der drei Schüler:innen als abgebildete Bildproduzent:innen, sondern eher der Orientierung der aufgabenbezogenen Arbeitsanweisung folgt. So entsteht in dem Bild letztlich nicht der Eindruck einer gruppenbezogenen Schüler:inneninteraktion, sondern der einer Anordnung dreier Schüler:innen S1-S3, die nebeneinander an ihren jeweiligen Tisch positioniert sind und getrennt voneinander divergente Interaktionsräume hervorbringen und bearbeiten. Ein vorangegangener Arbeitsauftrag der Lehrkraft zur Einzelarbeit wäre ebenso denkbar, vielleicht sogar wahrscheinlicher zu erwarten gewesen. Dieser Eindruck wird auch durch die Schüler:innen im Bildvorder- und Bildhintergrund verstärkt, die alle in sitzend gebeugter Körperhaltung bei gesenktem Blick keinerlei Anzeichen für eine interpersonelle Interaktion erkennen lassen.

Dabei sticht am deutlichsten bei S1 das Smartphone als zentraler Gegenstand der Auseinandersetzung hervor. Das Smartphone, als einzig sichtbares digitales Medium in einem sonst analog gestalteten Klassenzimmer, bildet hier offensichtlich den Fokus der Aufmerksamkeit, wie von der lehrer:innenseitigen Aufgabe verlangt.

Somit erwecken S1 und mit Einschränkung auch die Schüler:innen im Bildvorder- und im Bildhintergrund durch ihre einheitlichen, sitzend gebeugten Körperhaltungen bei gesenktem Blick, den Eindruck einer fokussierten Auseinandersetzung mit den vor ihnen liegenden (Lern-) Gegenständen und damit eine aufgabenbezogene Orientierung. Im Gegensatz dazu deuten insbesondere Schülerin S2 mit ihrer

sichtbar entspannten, von S1 abgewandten Körperhaltung und vor das Gesicht geführten Arm- bzw. Handstellung sowie S3 mit seiner erhobenen Körperhaltung bei erhobenem Blick und gestikulierenden Handstellung den Eindruck eines davon abweichenden Orientierungsrahmens an.

3.1.3 Reflektierende Interpretation der Unterrichtssequenz 1

In den Interaktionsmodi sowie in den (sozial-)räumlichen Konstellationen der analysierten Sequenz werden bestimmte Homologien sichtbar (vgl. Bohnsack 2014), die auf eine symbolische Herstellung von Gemeinschaft im Handeln der Schüler:innen im Nachgang der Aufgabenstellung durch die Lehrkraft hindeuten. Über die formale Mitgliedschaft als „Schüler:innen“ hinaus werden also Praktiken gezeigt, die auf einen gemeinsam geteilten Zusammenhalt, ein Gemeinsames zwischen den Schüler:innen hindeuten. Dabei werden entlang der körperlichen Positionen im Raumarrangement der Gruppenarbeit zunächst schüler:innenbezogene Territorien identifizierbar, die hinsichtlich ihres symbolischen Zusammenhalts – insbesondere auf der mikroperspektivischen Ebene von Interaktionsprozessen der Schüler:innen S1, S2 und S3 – empirisch fassbar gemacht werden können. Durch die vorangegangenen Analysen können dabei Charakteristika herausgearbeitet werden, die diesen schüler:innenbezogenen sozialen Raum – in Relation zu den an die Schüler:innen gerichteten Erwartungen – als habituellen konstituieren (Bourdieu 1972).

Gesamthaft deuten sich im hier vorliegenden Beispiel zwei konstituierende Rahmungen besonders an und stehen bisweilen konträr zueinander: 1. Eine Rahmung unterrichtlicher Kultur, im Analysebeispiel prägnant repräsentiert durch die lehrer:innenseitige Erwartung und schüler:innenseitige Erfüllung einer zeitlich terminierten Erdkundeaufgabe im Rahmen einer Gruppenarbeit, sowie 2. die peerbezogene Kultur, die sich im Beispiel durch ein sozial-interaktives „Unterleben“ (nicht aufgabenbezogene Gespräche) vonseiten der Schüler:innen ausdrückt (vgl. Wagner-Willi 2005; Hackbarth 2017).

So wird insbesondere in der Analyse des erstens Stills zunächst eine Peerkultur sichtbar, in der zeitweise divergent zur formalen Rollenerwartung der Gruppenaufgabe ein schüler:innenbezogener Habitus in Form eines sozial-interaktiven Unterlebens erkennbar wird. Die Analysen der planimetrischen Komposition, perspektivischen Projektion und szenischen Choreographie sowie die darauf folgenden Rekonstruktionen der Sequenz zeigen, dass in dieser Phase von den Schüler:innen zunächst Handlungen unternommen und räumliche Positionen eingenommen werden, die auf einen peerbezogenen symbolischen, d.h. einen gemeinsam geteilten Orientierungsrahmen hinweisen, der sich nicht (ausschließlich) an den Erwartungen der fachlichen Gruppenaufgabe aufspannt. Die voneinander abgewandte räumliche Positionierung der Schüler:innen S1-S3 zueinander, die Differenzierung ihrer Aufmerksamkeitsbereiche und die unterschiedlichen

interaktionsstrategischen Handlungen auf der kommunikativen „Vorderbühne“ des Handlungsgeschehens (vgl. Goffman 1999) im weiteren Verlauf machen dies deutlich, zum Beispiel Praktiken des Aufeinander-Wartens, während Gespräche mit Nicht-Gruppenmitgliedern geführt werden bis sich alle formal an der Gruppenarbeit Beteiligten der Aufgabe zuwenden oder die (gleichzeitige) implizite Praxis der strategischen Verbündung und Rollenverteilung zur Erfüllung der inhaltlichen Anforderung. Insgesamt offenbart sich hier eine Praxis ‘stillschweigender’ Zustimmung zu einem unterrichtlichen, peerkulturellen Unterleben, dessen Territorium sich über die für die Gruppenarbeit vorgesehene Position/Konstellation der Schüler:innen hinaus erstreckt. Ein oppositionelles Handeln gegenüber dieser Praxis seitens der Schüler:innen ist hier nicht erkennbar.

Im reibungslosen Übergang von informeller Kommunikation und Interaktion (S1 unterhält sich mit gegenüberstehender Person und S2 ist mit ihrem Auge beschäftigt) hin zu gegenstands- und aufgabenbezogener Praxis (Informationsrecherche und Erarbeitung des Steckbriefs zur Aufgabebearbeitung in reihenförmeriger Gruppenstruktur) zeigt sich eine kollektive Orientierung auf eine ebenfalls von allen geduldete Übergangsphase innerhalb eines gemeinsam geteilten Kommunikationsraums. Dies deutet darauf hin, dass auch hier (Verhaltens-) Voraussetzungen für einen gemeinsamen Handlungsraum erfüllt sind. Simmel (1890, 16) beschreibt diesen Prozess als Vergemeinschaftung, da Personen „ihren Umgang miteinander in einer spezifischen Weise regulieren, die für jeden, der in den Wahrnehmungsraum der Gruppe tritt, gelten“ und zwar ohne, dass dies erneut explizit ausgehandelt werden muss. Diese Form der ‘stillschweigenden’ Vergemeinschaftung im Sinne eines Vertrauensvorschlusses kann – in Rekurs auf Bourdieu (vgl. 1976) auch als Verleihung symbolischen Kapitals bezeichnet werden, in dem – im Sinne eines sozialen Tauschs (vgl. Ziemer 2012) – die soziale Ordnung zur Bearbeitung der Aufgabe stillschweigend ausgehandelt wird. Innerhalb dieser symbolischen Rahmung wird deutlich, dass unterschiedliche Kapitale (im konfliktfreien Übergang) relevant gemacht werden – z. B. soziales Kapital in Form von Interesse und Kenntnis über informelle Kommunikationsgehalte oder, zunehmend auf den Fachgegenstand gerichtet, kulturelles Kapital in Form von fachspezifischer Kenntnis und Motivation, die an der Worthoheit von Schüler S1 und der Anteilnahme der Schüler:innen S2 und S3 erkennbar werden.

Die hier beschriebenen Praktiken der Herstellung von Gemeinschaft der Schüler:innen im Rahmen der Gruppenarbeit stehen insgesamt in Relation zu den formalen Anforderungen zur Erfüllung der Aufgabenstellung im Klassenraum. Der soziale Tausch mündet dementsprechend schließlich in der im Hinblick auf die Aufgabe zweckdienlichen, ebenfalls stillschweigend vereinbarten Praxis der Dokumentation aufgabenbezogener Informationen. So drückt sich in den Schüler:innenpraktiken eine von Seiten der Lehrkraft aufgeworfene und

von den Schüler:innen schließlich aufgenommene, aufgabenbezogene Orientierung aus, die auf eine summative Leistungserfüllung ausgerichtet ist, wie sie auch von Sturm und Wagner-Willi (2012, 2015) hinsichtlich eines leistungsbezogenen homogenisierenden Unterrichtsmilieus herausgearbeitet wurde. In der Beispielsequenz zeigt sich diese auf summative Leistungserfüllung ausgerichtete Orientierung an der von den Schüler:innen aufrechterhaltenen Erwartung zur abschließenden Dokumentation der fachgegenstandsbezogenen Leistung (Erstellung eines eigenen Steckbriefes für jede:n Schüler:in), die – trotz einer zunächst auf Kooperation und Kommunikation angelegten Methode – auf ein partikularisiertes und individualisiertes Lernergebnis abhebt. Die Prozessierung des Gemeinsamen im Sinne einer gegenseitigen aufgabenbezogenen Unterstützung und eines sozial-interaktiven Unterlebens (Peerkultur) werden hier also übereingebracht mit der lehrer:innenseitigen Leistungserwartung an die individuelle Absolvierung der Unterrichtsaufgabe (Unterrichtskultur). Dies zeichnet sich auch in der Positionierung der Körper der Schüler:innen und deren zeitlich synchronisierten Praktiken zur Erfüllung der Aufgabe ab, die durch ein symmetrisch-starres und auf das eigene Lern- und Arbeitsterritorium bezogenes Handeln während der Gruppenarbeit gekennzeichnet ist. Das „Territorium“ (Goffman 1982) unterrichtlichen Handelns der Schüler:innen ist auch in der Anordnung der Besitztümer (z. B. Mäppchen) und unterrichtsrelevanten Requisiten (z. B. Smartphone) in eine symbolische Ordnung des Individuellen gebracht, innerhalb derer im zeitweiligen Kontrast zu den peerkulturellen Unterlebens eine zielgerichtete und auf die reibungslose Erfüllung der Aufgabe ausgerichtete Kommunikation stattfindet (vgl. Wagener & Wagner-Willi 2017). Dies gibt erste mögliche Hinweise auf ein durch Uniformität und Linearität gekennzeichnetes „Unterrichtsmilieu“ (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2012), das Einfluss auf die Anordnung von Körpern im Unterricht und auf die raumzeitlich synchronen Handlungspraktiken der Schüler:innen in der Bearbeitung der Aufgaben, also auf die Performanz des Gemeinsamen nimmt.

3.2 Unterrichtssequenz 2 - Das Gemeinsame als aufgabenbezogener, ko-konstruktiver Prozess

Im Folgenden sind drei Stills der zweiten ausgewählten einminütigen Unterrichtssequenz aufgeführt:



Abb. 1: [03:18] Anfangsbild Sequenz 2



Abb. 2: [04:20]
Zwischenbild Sequenz 2



Abb. 3: [03:38]
Endbild Sequenz 2

3.2.1 Formulierende Interpretation

Vor-Ikonographische Ebene

In der Abbildung 1 ist erneut ein Raum abgebildet. Im Bildvordergrund ist eine in Teilen beschriebene, mit zwei Steckdosen versehene Spülbeckenvorrichtung und eine Tischgruppe aus zwei Tischen mit Hockern zu sehen. Vier abgebildete Bildproduzent:innen (S1, S2, S3 und S4) im Alter von ca. 12-16 Jahren sind zu sehen, wobei zwei in Sitzhaltung (S1 und S4) und zwei stehend (S2 und S3) an der Längsseite der Tische positioniert sind. Dabei sitzt S1 mit dem Rücken zum Betrachter, während die Personen S2, S3 und S4 dem Betrachter zugewandt bzw. im Profil zu sehen sind.

Die Person S1 sitzt auf dem vorderen Teil eines Hockers. Ihr Oberkörper ist aufgerichtet, die Arme sind angewinkelt, auf dem Tisch abgelegt und ihre Hände verschränkt. Der Kopf ist leicht nach vorne gelehnt. Auf dem Tisch vor ihr liegt ein geschlossener Ordner, auf diesem befindet sich ein geschlossenes Mäppchen. Links von S1 steht S2 an demselben Doppeltisch, teilweise wird sie von S1 verdeckt. Ihr Oberkörper ist leicht nach vorne gebeugt, ihre Arme sind nach unten, d. h. in Richtung des Tisches, gerichtet. In den Händen hält sie ein binokulares Mikroskop. S2 hat ihren Kopf nach vorne gelehnt, ihr Blick fokussiert das Mikroskop in ihren Händen. Vor ihr liegt ein größtenteils verdecktes Blatt und ein aufgeklapptes Mäppchen mit Stiften. Am Doppeltisch gegenüber von S1 und S2 steht S3 neben dem sitzenden S4.

Der Oberkörper von S3 ist S4 zugewandt. Sein rechter Arm ist über den Arm von S4 ausgestreckt, seine Hand greift ein auf dem Bildausschnitt nicht zu sehendes Objekt und berührt dabei die Hand von S4. Der Blick ist auf die Hand bzw. das verdeckte Objekt gerichtet. Auf dem Tisch vor S3 liegt ebenfalls ein geschlossener Ordner, auf dem sich ein Mäppchen zu befinden scheint, über welches teilweise eine Mütze gestülpt ist. Darüber hinaus liegen einzelne Blätter vor ihm auf dem Tisch.

S4 sitzt am Tisch, sein Körper ist leicht zu S3 gedreht. Sein Oberkörper ist aufrecht, der linke Arm ist verdeckt. Mit der linken Hand greift er ebenfalls das verdeckte Objekt auf dem Tisch. Sein rechter Arm ist unter dem Arm von S3 hindurch zum binokularen Mikroskop geführt. Auch S4 fokussiert mit seinem Blick die sich berührenden Hände bzw. das von ihnen verdeckte Objekt. Auf der Tischhälfte von S4 liegen ebenfalls mehrere Blätter.

Im Bildmittelgrund sind am linken und rechten Bildrand weitere Personen (im Alter von etwa 12 bis 16) zu sehen. Eine Person links steht hinter einem leeren Tisch, der vor einer gleichen Spülbeckenvorrichtung gestellt ist, und vor einer weiteren Tischgruppe aus zwei Tischen, den Körper abgewendet und über den hinteren Tisch, der Tischgruppe, gebeugt. Sein rechter Arm ist zu einem teilweise verdeckten Mikroskop geführt. Auf der Tischgruppe liegen erneut mehrere Zettel, ein Mäppchen und Gegenstände.

Zwei weitere Personen sind größtenteils verdeckt, mit dem Rücken zugewandt sitzend an einem Tisch am rechten Bildrand zu sehen. Ihre Köpfe sind zueinander gedreht, nach vorne über gebeugt, den Blick auf ein weitgehend verdecktes Mikroskop gerichtet. Hinter ihnen ist im Anschnitt ein weiteres Mikroskop zu sehen. Im Bildhintergrund sind links große Fenster und darunter eine Wand mit großen blauen Heizkörpern zu sehen. Der rechte Bildhintergrund zeigt eine grüne, teilweise verschmierte Tafel.

Ikonographische Ebene

Die zweite videographierte Sequenz zeigt, wie uns mitgeteilt wurde, den naturwissenschaftlichen Unterricht einer sechsten Klasse im dazugehörigen Fachraum. Der Unterricht wird von einer Lehrkraft des Faches geführt. Den Schüler:innen wird der Auftrag erteilt, drei unterschiedliche Bodenproben mikroskopisch zu untersuchen und zu protokollieren, welche Lebewesen zu sehen und welche Schlussfolgerungen dadurch für die Nutzung der Proben im häuslichen Garten zu treffen sind. Die ausgewählte Videosequenz schließt erneut zeitlich an die Erläuterung der Lehrkraft zu der nun folgenden gruppenbezogenen Aufgabe und der Unterrichtsphase an, in der die Schüler:innen die notwendigen Materialien (Arbeitsblatt, Protokollbogen, Bodenproben, Mikroskop, Petrischale etc.) zu ihrer jeweiligen Tischgruppe gebracht haben. Während die Schüler:innen die Aufgabe bearbeiten (sollen), bewegt sich auch hier die Lehrkraft im Laufe der Arbeitsphase durch den Klassenraum und interagiert mit unterschiedlichen Schüler:innen. In der hier ausgewählten Sequenz fokussiert die Videographie vier Schüler:innen (S1-S4), die jeweils in Paaren an einer Tischgruppe die Aufgaben bearbeiten.

3.2.2 Reflektierende Interpretation

Planimetrische Komposition

Die planimetrische Komposition des Bildes wird erneut durch die Grenzen der Tische bzw. deren Oberflächen sowie der Spülbeckenvorrichtung im rechten unteren Bildrand und die Fensterfront bzw. Tafel geordnet. Das Bild lässt sich so vertikal und horizontal von parallelen Linien durchziehen. Die Oberkörper von S1 und S2, bzw. S3 und S4 bzw. S5 und S6 sowie von S7 lassen sich an deren Rücken und an deren Front jeweils abgrenzen und jeweils einen Fokuspunkt durch die Blickrichtung zuordnen. Das planimetrische Zentrum (der Bildmittelpunkt) befindet sich in der Mitte der fokussierten Tischgruppe. Die horizontale Bildmittelachse verbindet die Köpfe der sitzenden Schüler:innen S1 und S4 miteinander. Die horizontale Bildmittelachse verläuft in etwa entlang der Diagonalen der vorderen Tischgruppe.

Perspektivische Projektion

Wir sehen das Bild erneut in einer Schrägperspektive, die auf zwei Fluchtpunkte zuläuft. Diese liegen beide erneut links oben und rechts mittig weit außerhalb des

Bildes. Es wurde von den abbildenden Bildproduzent:innen eine seitliche und in etwa auf Höhe der Schüler:innen befindliche, leicht herabschauende Ansicht der vier abgebildeten Bildproduzent:innen S1, S2, S3 und S4 gewählt, die in der Partner:innenarbeit jeweils mit einem Mikroskop zusammenarbeiten sollen, wobei durch die Perspektive die Schüler:innen S1 und S2 links tendenziell von hinten und die Schüler:innen S3 und S4 rechts von vorne zu sehen sind. Der Kamerafokus orientiert sich somit erneut an der formalen Gruppenstruktur, die hier jedoch kongruent mit der von den Schüler:innen gezeigten Gruppenstruktur ist.

Szenische Choreographie

Die szenische Komposition wird bestimmt durch die Tischgruppen, an denen jeweils eine bzw. zwei Schüler:innen sitzend und stehend mit Blick auf den zentralen Unterrichtsgegenstand (Mikroskop) und mit einem gemeinsam geteilten Aufmerksamkeitsfokus zu sehen sind. Obwohl die Grenze zwischen den beiden Doppeltischen der vier Schüler:innen im Vordergrund zu verschwinden scheint, da der Spalt zwischen ihnen größtenteils verdeckt ist, befinden sich die beiden Paare S1/S2 und S3/S4 dennoch räumlich relativ isoliert in der linken bzw. rechten Bildhälfte. Insgesamt ist damit die szenische Komposition durch eine Paarbildung der Schüler:innen dominiert, wie von der Aufgabe verlangt, wobei der Schüler S5 für sich steht.

Ikonologisch-ikonische Interpretation des Bildes

Wir erhalten erneut durch die von den abbildenden Bildproduzent:innen vorgenommene Fokussierung einen Einblick in das interaktionistische Handeln von Schüler:innen im Nachgang einer von der Lehrkraft dargebotenen Arbeitsanweisung, die diesmal in Partner:innenarbeit durchgeführt werden (soll). Dabei wird erneut durch die leicht schräge Aufsicht und räumliche Distanz zur Tischgruppe eine beobachtende Distanz gewahrt, die auch in diesem Beispiel von Seiten der abgebildeten Bildproduzent:innen bestehen bleibt.

Die Wahl des Bildausschnitts eröffnet den Blick insbesondere auf S1 und S2 beziehungsweise S3 und S4, deren Partner:innenarbeit offenbar exemplarisch für die anderen Schüler:innen im Bildhintergrund nachvollzogen werden kann. Erneut werden die anderen abgebildeten Bildproduzent:innen (Schüler:innen) zu Nebenfiguren bzw. Duplikaten im Hintergrund. Das Fehlen einer abgebildeten Lehrkraft und auch die unbeschriebene, verschmierte Tafel im Hintergrund verweisen auf die Anforderungsstruktur, in der die Schüler:innen eigenständig die Aufgabe bewältigen sollen. Dabei entspricht in diesem Fall die Orientierung der abbildenden Bildproduzent:innen, der von der Lehrkraft aufgeworfenen Orientierung des partner:innenschaftlichen Mikroskopierens im Klassenraumgeschehen, die von den Schüler:innen als abgebildete Bildproduzent:innen hier offensichtlich aufgenommen wurde.

So entsteht in dem Bild der Eindruck einer unter den jeweiligen Paaren gemeinsamen, von den anderen Schüler:innen aber unabhängigen, aufgabenbezogenen Interaktion bei der Fokussierung des ihnen jeweils zur Verfügung gestellten Lerngegenstandes (Mikroskop). In dieser partner:innen- und aufgabenbezogenen Orientierung deutet sich dabei die Notwendigkeit zur Herstellung einer arbeitsteiligen und asymmetrischen Interaktionsstruktur an, in der die Rolle einer zuvorderst im Stehen zu erbringenden, mikroskopierenden Funktion und einer eher im Sitzen zu erbringenden, beobachtenden Funktion eingenommen werden (muss). Während insbesondere die räumliche und körperliche Positionierung der Schüler:innen S3 und S4 in der rechten Bildhälfte, in der nicht nur körperlich die Tischgrenzen des jeweiligen Partners überschritten, sondern auch die Arme über- und untereinander verschränkt und die Hände berührt werden, den Möglichkeitsraum einer reziproken, gemeinschaftlichen und vertraut-intimen Interaktionsstruktur andeuten, welche auch von den beiden Schülern im rechten Bildhintergrund mit ihren zugewandten Köpfen antizipiert werden kann, erwecken die Schüler:innen in der linken Bildhälfte eher den Eindruck, als könne die Aufgabenstellung auch in räumlicher und körpersprachlicher Distanz (aufgestützte, verschränkte Arme bei S1) bzw. sogar alleine (S5) vollzogen werden.

3.2.3 Reflektierende Interpretation der Unterrichtssequenz 2

Auch die zweite Sequenz zeigt zunächst formal eine schüler:innenseitige Bearbeitung eines Arbeitsauftrags im Rahmen einer Gruppenarbeit, die, ähnlich der ersten Sequenz, eingebettet ist in ein unterrichtliches Arrangement an mehreren Tischgruppen. Dabei verweisen die Interaktionsmodi sowie die (sozial-)räumlichen Konstellationen der fokussierten Schüler:innenpaare erneut auf eine symbolische Herstellung von Gemeinschaft in ihrem Handeln hin, die sowohl Homologien als auch Heterologien zur ersten Unterrichtssequenz deutlich machen.

Sichtbar wird zunächst im Vergleich zu Sequenz 1, dass ein peerkulturelles sozial-interaktives Handeln mehrerer Schüler:innen abseits der Aufgabenbearbeitung nicht beobachtbar ist. Lediglich das Abwarten und die Nicht-Beteiligung von S1 an der Aufgabenerfüllung offenbart auch hier eine latente Praxis der 'stillschweigenden' Zustimmung zu einem unterrichtlichen, peerkulturellem Unterleben, homolog zu Sequenz 1. Abgesehen davon zeigt sich in der Unterrichtssequenz durchgehend eine gegenstands- und aufgabenbezogene Praxis seitens der Schüler:innen (Mikroskopieren der Bodenproben) und eine kollektive Orientierung an der von der Lehrkraft dargebotenen Aufgabenstellung („Inspizieren und Bewertung der Bodenqualität“). Dabei wird auf formaler Ebene zunächst die Homologie sichtbar, dass eine raumbezogene Anordnung von Gruppen und die Erwartung der Lehrperson an die Schüler:innen gerichtet wird, die Aufgabe in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Partnerin bzw. dem jeweiligen Partner zu bearbeiten. Im Unterschied zu Sequenz 1 evoziert die Aufgabenstellung der Lehrkraft jedoch dabei

eine Praxis, die weniger auf eine summative Leistungserfüllung als vielmehr auf eine prozessuale Exploration des Unterrichtsgegenstandes mit offenem Ausgang ausgelegt ist (Analyse der Bodenproben) und in diesem Zuge die Anordnung der unterrichtsbezogenen Materialien bzw. aufgabenbezogenen „Requisiten“ (Goffman) nicht individuell, sondern gruppenbezogen (ein Mikroskop für zwei Schüler:innen) erfolgt. Für die Schüler:innen dieser Sequenz liefert dies offensichtlich Handlungsspielräume, in der unterschiedliche Formen der Aushandlung und Interdependenz im Zuge der Aufgabebearbeitung möglich und sichtbar werden. So nehmen S1 und S2 homolog zur ersten Unterrichtssequenz eine klar abgegrenzte Rollenverteilung (Abwarten durch S1, Mikroskopieren durch S2) ein, die ähnlich zur ersten Unterrichtssequenz die zunächst auf Kooperation und Kommunikation angelegte Methode in einen partikularisierten und individualisierten Lernprozess transformiert und potentiell auf eine zielgerichtete, reibungslose Erfüllung der Aufgabe durch eine unidirektionale Weitergabe von aufgabenbezogenen Informationen von S1 zu S2 ausgelegt ist. Hier wird erneut in Rekurs auf Bourdieu (vgl. 1976) die soziale Ordnung zur Bearbeitung der Aufgabe wie auch die Verleihung symbolischen Kapitals (vgl. Ziemer 2012) stillschweigend ausgehandelt. Demgegenüber zeigen S3 und S4 eine explorative und reziproke Handlungspraxis, in denen unterschiedliche Formen des Wissens (neben Faktenwissen auch prozedurales Wissen) als Kapitale adressiert und eingebracht werden. Dies macht sich in der kommunikativen Aushandlung bemerkbar, die auch vermehrt auf explizit kommunikativer Ebene körper- wie verbalsprachlich sichtbar wird (etwa im Hinblick auf die Festlegung der Rollen). Die ko-konstruktive Praxis wird dabei auch räumlich durch eine Überlagerung bzw. Zusammenführung der Territorien der einzelnen Schüler:innen (etwa das Übereinander- und Untereinanderherdrücken) und die Anordnung der Besitztümer bzw. unterrichtsrelevanten Requisiten (Mikroskop in der Mitte) innerhalb einer symbolischen Ordnung des Gemeinsamen ausgedrückt. So werden durch die Schüler S3 und S4 zur Herstellung ko-konstruktiver Aushandlung unterschiedliche interaktionsstrategische Handlungen auf der kommunikativen ‘Vorderbühne’ des Geschehens (vgl. Goffman 1999) performiert, die auf einen symbolischen, d. h. einen gemeinsam geteilten Orientierungsrahmen hindeuten (z. B. kommunikative Strategien des gegenseitigen Zeigens und der expliziten Benennung des Vorgehens – oder auch Strategien des Rollenwechsels, der konzertierten Tätigkeit am Mikroskop) und auf die gemeinschaftliche Exploration eines, in diesem Falle naturwissenschaftlichen Phänomens ausgerichtet ist.

Die handlungspraktische Bearbeitung der Aufgabe durch die Schüler:innen macht damit deutlich, dass, wenngleich die Aufgabenstellung offener und explorativer gestellt ist, der Vollzug in einer partikularisierenden und individualisierten Aufgabenerfüllung münden (Partner:innenarbeit links), gleichzeitig aber auch zu ko-konstruktiven Momenten der gemeinschaftlichen Exploration

(Partner:innenarbeit rechts) führen kann. Dies gibt erste mögliche Hinweise auf ein auf Offenheit und Diskursivität beruhendes „Unterrichtsmilieu“ (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2012), das hier unterschiedliche Möglichkeiten der Anordnung von Körpern im Unterricht und auf die raumzeitliche Synchronisation von Handlungspraktiken in der Bearbeitung der Aufgaben, also auf die Performanz des Gemeinsamen eröffnet.

4 Fazit: Das Gemeinsame als empirische Bezugsgröße – Rekonstruktion unterschiedlicher Ebenen der Performanz

Im Rahmen des explorativen Projekts zur Rekonstruktion von Praktiken der Herstellung von Gemeinschaft im inklusionsorientierten Unterricht an Schulen mit „Gemeinsamen Lernen“ in Nordrhein-Westfalen können erste Hinweise gegeben werden, wie innerhalb einer programmatisch auf die Heterogenität ausgerichteten Unterrichtsgestaltung die Schüler:innen Gemeinschaft herstellen. Die Ergebnisse schließen dabei an Erkenntnisse der inklusiven Schul- und Unterrichtsforschung sowie Interaktionsforschung an, wie sie z. B. durch Hackbarth (2017) sowie Redlich et al. (2020) vorgelegt wurden. Dabei konnte auch hier sichtbar gemacht werden, dass die Schüler:innen handlungspraktisch einen Interaktionsraum kreieren, der sich durch unterschiedliche Modi der Interaktionsstruktur auszeichnet (z. B. reziprok, responsiv, oppositionell) (Redlich et al. 2018), die gesamthaft auf einen zugrundeliegenden symbolischen Raum hindeuten, der wiederum in eine schulkulturelle Praxis der Gemeinschaftsbildung eingelagert ist. Dabei wird vor dem Hintergrund der vergleichenden explorativen Analyse der beiden unterrichtlichen Sequenzen deutlich, dass im Wechselspiel der Akteur:innen (Schüler:innen wie Lehrer:innen) unterschiedliche Möglichkeiten zur Herstellung von Gemeinschaft als Formen des Gemeinsamen entstehen können, die sich auf symbolischer Ebene (z. B. ausgedrückt durch gegenseitig verliehenes symbolisches Kapital), auf interaktionaler Ebene (z. B. durch kommunikative wie handlungspraktische Strategien) sowie auf räumlicher Ebene (z. B. durch gegenseitige Positionierungen) ausdrücken.

Um diese weiterführend empirisch zu bestimmen und systematisieren zu können, ist es notwendig, die Praktiken der Herstellung von Gemeinschaft in unterrichtlichen Interaktionsprozessen in unterschiedlichen Schul- und Unterrichtsformen näher zu analysieren und dabei auch in Relation zu setzen zu Strategien der lehrer:innenseitigen Unterrichtsvorbereitung und -planung. Wie die beispielhaften Analysen andeuten, offerieren die lehrer:innenseitigen Unterrichtsvorbereitungen und -planungen Handlungsspielräume, die das Schüler:innenhandeln jedoch nicht determinieren, sondern zur Herstellung von Gemeinschaft von ihnen differenzierend bearbeitet werden können. Aus der explorativen Untersuchung

deuten sich erste Suchstrategien zur Typisierung an. So wäre es zielführend, eine Kontrastierung unterschiedlicher schulischer und unterrichtlicher Settings anzustreben, deren Unterrichtspraxis in der Tendenz auf ein Lernen im Gleichschritt bzw. eine summative Leistungsbeurteilung ausgerichtet ist im Vergleich zu einer, die alternative Praktiken der Unterrichtsplanung und performativen Leistungsbeurteilung vorsieht, sodass eine verstärkte ko-konstruktive unterrichtliche Praxis zwischen den Schüler:innen erwartbar ist. Um insbesondere die Strategien zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit der Schüler:innen weiter zu erkunden, sind dabei für weiterführende Forschungen schulisch-unterrichtliche Settings in den Blick zu nehmen, in denen die Schüler:innen längerfristig in kooperative Handlungskontexte eingebunden sind, entweder entlang des Unterrichtsgegenstandes oder bezogen auf die Sozialform innerhalb der Klasse (z. B. Projektarbeit, demokratische oder nachhaltigkeitsorientierte Schulen). An dieser Stelle wäre es zudem gewinnbringend, die lehrer:innenseitige Vorbereitung und Steuerung des eher geschlossenen respektive offenen Unterrichts nachzugehen. Weiter könnte die Suchstrategie verfolgt werden, inwiefern das Fach bzw. die Fachkultur die unterrichtliche Praxis der Herstellung von Gemeinschaft auf der Schüler:innenseite bedingt (vgl. Ansätze der Differenzforschung zu Fachkulturen im Kontext von Inklusion, u. a. Wagener 2022).

Die in diesem Beitrag fokussierten videographischen Daten können nun im weiteren Verlauf kontrastiert werden mit den im Projekt ebenfalls erhobenen unterrichtsbezogenen Aussagen der Lehrer:innen und Schüler:innen in Interviews. Ziel ist dabei die Rekonstruktion von Gemeinschaft entlang unterschiedlicher Dimensionen von Schule und Unterricht, u. a. mit Blick auf die curricularen Erwartungen oder die im Handeln der Akteur:innen verankerten gemeinschaftsstiftenden Elemente. Ziel ist also die Rekonstruktion von Gemeinschaft auf unterschiedlichen Ebenen bzw. in unterschiedlichen Dimensionen schulisch-unterrichtlichen Handelns, die – wie einleitend dargestellt – nicht auf der programmatischen Ebene der Ausweisung von „Gemeinsamem Lernen“ als Schulmodell bzw. -konzept sondern im handlungspraktischen Vollzug zu verorten sind.

Der methodologische Perspektivwechsel von einer auf die Rekonstruktion von Differenz ausgerichteten zu einer auf Konstruktion und die performative und ko-konstruktive Hervorbringung von Gemeinschaft fokussierende praxeologische Inklusionsforschung (vgl. für den erziehungswissenschaftlichen Kontext Bossen 2019), wird hierbei schemenhaft sichtbar. Es gilt, diese in größer angelegten Forschungsprojekten und -programmen weiter auszuschärfen. Dies erfordert weitreichende Kontrastierungsformen sowie auch international vergleichende Perspektivierungen mit Ländern und Kulturkontexten.

Literatur

- Amrhein A., Badstieber B. & Köpfer A. (2019): Gemeinsame Lernsituationen – Rekonstruktion kollektiver Praktiken und Orientierungen von Schülerinnen und Schülern in Interaktionssituationen im inklusionsorientierten Unterricht. Unveröffentlichter, bewilligter Antrag auf Mittel aus dem Forschungsfond der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.
- Bohnsack, R. (2006): Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: W. Marotzki & H. Niesyto (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Opladen: VS-Verlag, 45–74.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. überarb. u. erw. Aufl.). Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen u. Toronto: UTB/Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2014): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis (2. durchges. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bossen, A. & Merl, T. (2021): Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. In: Zeitschrift für Grundschulforschung ZfG, 14 (2), 325–340.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyli-schen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: M. Wentz (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt/Main: Campus, 25–34.
- Bourdieu, P. (1992): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2016 [1985]): Sozialer Raum und >Klassen< Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Budde, J. (2013): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 42. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (2017): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 11–19.
- Budde, J., Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L., Panagiotopoulou, A., Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2019): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt, 170–179
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche – zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fritzsche, B. (2017): 'Doing equality' als 'doing inclusion'. Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung. In: L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.): 'Doing Inequality' - Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 61–82.
- Goffman, E. (1999): Wir spielen alle Theater. München: Piper.
- Hackbarth, A. (2017): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Herz, B. (2016): Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin: Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion. In: T. Sturm, A. Köpfer, & B. Wägner (Hrsg.): *Bildung und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2016): Inklusion im Sachunterricht - eine Fachdidaktik auf dem Weg in die Individualisierungsphase. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, (3), 234–243.
- Koller, H.-Ch. (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: I. Miethel & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Verlag, 19–33.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Manske, C. (2004): *Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nicht-lineare Didaktik nach Vygotskij*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Redlich, H., Salzer, F. & Günther, S. P. (2020): Kooperation macht den Unterschied. In: G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.): *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 148–152.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Simmel, G. (1980): *Über soziale Differenzierung. Sociologische und psychologische Untersuchungen*, Leipzig: Duncker und Humblot.
- Sturm, T. (2015): Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion-Online*, (4).
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7 (1), 64–78
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018): *Inklusion und Differenz*. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Barbara Budrich, 31–44.
- UN (2006): *UN-Behindertenrechtskonvention*. Online unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Convention_and_Optional_Protocol.pdf (Abrufdatum: 09.10.2023).
- Wägner, B. (2018): *Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie*. In: T. Sturm, & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 77–92.
- Wägner, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion: Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wägner, B. (2022): *Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursive Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus*. - In: R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 86–107.
- Wägner, B. & Wagner-Willi, M. (2017): *Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439/335> (Abrufdatum: 09.10.2023).

- Willi, M. (2005): Feiern an einer Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen sinnstiftender Rituale. In: Friedrich-Reihe Schüler, Heft 2005, Glauben und Sinn, 120–121.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Inklusion online, (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32> (Abrufdatum: 09.10.2023).
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: A. Hildeschiedt, I. Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, 37–52.
- Ziemen, K. (2012): Reflexion, Inklusion und Didaktik. Zeitschrift für Inklusion, (3). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/50/50> (Abrufdatum: 09.10.2023).

Autor:innen

Badstieber, Benjamin, Dr.

Universität Duisburg-Essen / Institut für Erziehungswissenschaft
Inklusive Pädagogik und Diversität
benjamin.badstieber@uni-due.de

Köpfer, Andreas, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg / Institut für Erziehungswissenschaft
Allgemeine Erziehungswissenschaft / Inklusionsforschung
andreas.koepfer@ph-freiburg.de

Amrhein, Bettina, Prof.in Dr.in

Universität Duisburg-Essen / Institut für Erziehungswissenschaft
Inklusive Pädagogik und Diversität
amrhein@uni-due.de