

Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]

Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 272 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 272 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299813 - DOI: 10.25656/01:29981; 10.35468/6098

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299813>

<https://doi.org/10.25656/01:29981>

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



Gianna Wilm / Raphael Koßmann
Sarah Böse / Melanie Fabel-Lamla
Cara Meyer-Jain
(Hrsg.)

Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht

Erziehungswissenschaftliche
und fachdidaktische Perspektiven

Wilm / Koßmann / Böse /
Fabel-Lamla / Meyer-Jain

**Videographische Forschung
zu inklusivem Unterricht**

Gianna Wilm
Raphael Koßmann
Sarah Böse
Melanie Fabel-Lamla
Cara Meyer-Jain
(Hrsg.)

Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht

Erziehungswissenschaftliche
und fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

*Wir danken dem Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB)
der Universität Hildesheim für die Finanzierung dieses Bandes.*

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.
Coverabbildung: © HILDE Fallarchiv der Universität Hildesheim.
Satz: Kay Fretwurst, Spreenu.

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 978-3-7815-6098-7 digital doi.org/10.35468/6098
ISBN 978-3-7815-2643-3 print

Inhalt

*Raphael Kofsmann, Sarah Böse, Melanie Fabel-Lamla,
Cara Meyer-Jain und Gianna Wilm*

Inklusiver Unterricht als Gegenstand videographischer Forschung.
Eine Einleitung 7

I Potentiale und Angemessenheit videographischer Erforschung von inklusivem Unterricht

Marcus Syring

Sehen, Hören, Lesen: Method(olog)ische Überlegungen zur
videographischen Erforschung von (inklusive)m Unterricht 16

Marina Biljan, Ellen Reuther und Matthias Martens

Inklusion videographieren: Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit
rekonstruktiver Unterrichtsforschung 31

Matthea Wagener und Tina Walther

Teilhabepraktiken in jahrgangsgemischten Kindertandems:
Erkenntnispotenziale von Videoanalysen für inklusiven Unterricht 48

II Videographische Studien zur (fachlichen) Partizipation von Schüler*innen im inklusiven Unterricht

Ina Henning

Fachdidaktische Perspektiven auf inklusiven Musikunterricht der
Sekundarstufe I unter Berücksichtigung von inklusiven
Lern-Lehrumgebungen – eine empirische Videostudie 66

Oliver Reis, Vera Uppenkamp, Rebekka Schmidt und Katharina Kammeyer

„Das muss nicht besonders künstlerisch wertvoll sein“ – Praktiken der
Vereindeutigung von Mehrdeutigkeit im inklusiven Fachunterricht 83

Frank Beier, Elisa Wagner, Maria Wendt und Julia Stern

Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte?
Eine videographische Studie zur Konstitution fachlicher
Partizipationsmodi in Substanziellen Lernumgebungen 101

Raphael Koßmann

Vom Zweisatz zum Dreisatz?

Rekonstruktion einer Stunde inklusiven Mathematikunterrichts 119

III Videographische Studien zu Herstellung von Differenz und Differenzreproduktion im inklusiven Unterricht

Carina Heymann, Isabel Neto Carvalho und Mandy Schiefner-Rohs

Differenzierungen in unterrichtlichen Praktiken berufsbildender Schulen 138

Johannes Ludwig

Additive Inklusion? Inklusiver Fachunterricht als autonomes

Interaktionssystem im Regelunterricht 153

Josef Hofman

Emotionale Reaktionen von Grundschüler*innen auf sprachliche

Modellierungen im inklusiven Deutschunterricht:

Eine qualitative, video-basierte Einzelfallstudie 170

Sarah Böse und Gianna Wilm

Hilfepraktiken im Hilfesystem –

Zur (Re-)Produktion von Asymmetrien und Differenzen im Unterricht 189

IV Videographische Studien zu Professionalisierung für inklusiven Unterricht und zu multiprofessioneller Kooperation

Sarah Brauns und Simone Abels

Angehende Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe gestalten

inklusive naturwissenschaftlichen Unterricht – eine Videostudie mit dem

Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU) 210

Anja Kürzinger, Traugott Böttinger und Lea Schulz

Individuelle Lernunterstützung als Voraussetzung für kooperatives Lernen

mit digitalen Medien im inklusiven Grundschulunterricht – Befunde eines

videographischen Forschungsprojekts 228

Melanie Fabel-Lamla und Cara Meyer-Jain

Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Eine

videobasierte Analyse von Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen 247

Autor*innenverzeichnis 269

*Raphael Koßmann, Sarah Böse, Melanie Fabel-Lamla,
Cara Meyer-Jain und Gianna Wilm*

Inklusiver Unterricht als Gegenstand videographischer Forschung. Eine Einleitung

Mit dem Schlagwort ‚Heterogenität‘ hat nach der Jahrtausendwende ein nicht unproblematischer Begriff breiten Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs erhalten (vgl. Schroeder 2007). Denn die Merkmale von Schüler*innen, die es im Rahmen eines ‚heterogenitätssensiblen Unterrichts‘ zu beachten gilt, sind variabel und was aus ihrer Beachtung für die Unterrichtsgestaltung folgt, ist keinesfalls aus sich heraus klar (vgl. Trautmann & Wischer 2019). Wenn es um die praktische Umsetzung sowie die Erforschung von inklusivem Unterricht geht, ist ‚Heterogenität‘ jedoch unzweifelhaft ein zentraler Überbegriff (vgl. Sturm 2013), weil durch ihn potenziell unterrichtsrelevante Sachverhalte jeweils hinsichtlich ihrer Varianz Betrachtung erfahren. Diesen systematischen Blick auf Verschiedenheit braucht es zur gelingenden Umsetzung von Inklusion, um ggf. Strategien für die Überwindung je spezifischer Barrieren und somit möglichst uneingeschränkte Teilhabe für alle Schüler*innen begünstigen zu können (vgl. Ainscow 2021). Ob nun durch lernhinderliche Geschlechterstereotype, soziale Ungleichheit, sprachliche Barrieren, gravierende Unterschiede in den Lernständen oder andere Faktoren bedingt: letztlich sind für alle Schüler*innen einer Lerngruppe adäquate und fortlaufende Standortbestimmungen nötig, um sie zu fordern und ihnen jeweils individuell passende Wege zum Unterrichtsziel zeigen zu können – anstatt die Ansprüche generell gering zu halten oder gerade bei Schwierigkeiten einfach fallen zu lassen (vgl. Hattie 2023). Daher sind (werdende) Lehrkräfte dazu angehalten, ihre Schüler*innen hinsichtlich ihrer Heterogenität wahrzunehmen (vgl. Everitt 2017) und scheinen auch durchaus dazu in der Lage zu sein, deren Unterschiedlichkeit facettenreich, in Richtung eines weiten Inklusionsbegriffs (vgl. Korff & Neumann 2021), zu erfassen (vgl. Schmitz & Simon 2021). Obwohl es sich bei der Reform zur Inklusiven Schule im Anschluss an die UN-BRK um eine ‚top-down‘-Reform – d.h. aus Sicht der Einzelschulen und pädagogischen Akteur*innen um Vorgaben – handelt (vgl. Asbrand u. a. 2020, 525), ist an vielen Stellen das „ehrlche Wollen der pädagogischen Akteur*innen im Feld“ (Martens 2021, o. S.) beobachtbar. Letzteres lässt sich auch aus den Ergebnissen quantitativ-empirischer Untersuchungen ableiten. So schätzen zwar Lehrkräfte das an sie gerichtete Anspruchsniveau an die Unterrichtsdurchführung durch gesteigerte

Heterogenität ihrer Schüler*innenschaft je nach Schüler*innen-Merkmalen als höher ein (vgl. z. B. Martschinke u. a. 2020; Fields 2007). Doch scheint inklusive Beschulung insbesondere im Primarbereich und mit nur wenigen speziellen Einschränkungen eher mit vorteilhaften Effekten sowohl für Schüler*innen mit als auch ohne besondere Unterstützungsbedarfe einherzugehen (vgl. Kart & Kart 2021; Krämer u. a. 2021; Kuhl u. a. 2020). Nichtsdestoweniger gibt es einige Herausforderungen bzgl. derer es zur Verbesserung inklusiven Unterrichts weiter zu forschen und schließlich praktisch zu arbeiten gilt. Hierzu zählt u. a., dass die Aufgabe zur Binnendifferenzierung schlichtweg eine der komplexesten unterrichtlichen Anforderung ist (vgl. Maulana u. a. 2020; van Geel u. a. 2022), zu der sich nicht alle Lehrkräfte ausreichend ausgebildet fühlen (vgl. van Geel u. a. 2019). In der Folge scheinen Methoden der Binnendifferenzierung nicht selten auf additive und oberflächliche Maßnahmen beschränkt umgesetzt oder zumindest in der Planung nicht ausreichend expliziert zu werden (vgl. z. B. Labhart u. a. 2018; Koßmann 2022b; Kupers u. a. 2023). Eine weitere Herausforderung besteht in der Kooperation zwischen verschiedenen Professionen bzw. Berufsgruppen (vgl. Fabel-Lamla & Gräsel 2022). Beispielsweise scheint die Kooperation zwischen Fachlehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften eher lose zu sein (vgl. Nilsen 2017), was insbesondere auf den Sekundarbereich zutreffen könnte (vgl. Kart & Kart 2021). Zudem ist die Fortführung von Zuständigkeiten aus traditionellen Rollenmodellen fraglich (vgl. Budde u. a. 2019). Ein weiterer Aspekt betrifft die Aufrechterhaltung der Zuschreibung sonderpädagogischer Labels, welche mit geringerem Wohlbefinden aufseiten der betreffenden Kinder einhergeht (vgl. Goldan u. a. 2022). Zudem weisen aktuelle Befunde in die Richtung, dass die tendenziell aufwändige sonderpädagogische Unterstützung in inklusiven Schulen nicht unbedingt mit den intendierten oder gar mit negativen Effekten auf die zu fördernden Schüler*innen einherzugehen scheint (vgl. Kvande u. a. 2019). Und nicht zuletzt stellt sich die Frage nach der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Differenz in der Schule nochmal komplexer für alle jene Merkmale von Verschiedenheit, die schuladministrativ (noch) weniger scharf definiert sind als die sonderpädagogischen Förderbedarfe, wie etwa hinsichtlich Sprache, Migrationshintergrund sowie des sozio-kulturellen Hintergrundes (vgl. Korff & Neumann 2021). Insgesamt zeigt sich ein hoher Bedarf insbesondere zu weiteren explorativen Untersuchungen inklusiven Unterrichts, um detaillierte Einblicke in konkrete Situationen erhalten zu können. Anknüpfend an qualitative Unterrichtsforschung, die u. a. Beschäftigungen, Aktivitäten und Bezugnahmen der Anwesenden im situativen und praktischen Vollzug von Unterricht fokussiert (vgl. z. B. Proske & Rabenstein 2018; Breidenstein 2006), kann Inklusion als schulische Alltagspraxis näher beleuchtet werden, indem Interaktionen, Praktiken und pädagogische Ordnungen im inklusiven Unterrichtsgeschehen analysiert werden. In diesem Zusammenhang haben sich in den letzten Jahren zunehmend videobasierte Ansätze entwickelt, die geeignet erscheinen, einen Zugang zur materiell-leiblichen Dimension des unterrichtlichen Geschehens sowie zur Simultanität

von Ereignissen und Aktivitäten zu eröffnen, und dadurch einen Mehrwert versprechen (vgl. Dinkelaker 2020). Hierbei weisen videographische Studien nur selten eine hohe Anzahl an betrachteten Fällen auf, wie es etwa in Befragungen, zumal standardisierten, leichter umzusetzen ist (vgl. Rauin u. a. 2016). Dafür wird mit den Videographien nahezu ungefiltert und somit in potenziell sehr hohem Detailgrad soziales Geschehen aufgezeichnet (vgl. Flick 2018). Statt um Repräsentativität geht es in deren Analysen tendenziell um die Sichtbarmachung verallgemeinerbarer Strukturmomente der je ins Auge gefassten sozialen Praxis (vgl. z. B. Martens & Asbrand 2022). Mit Bezug zu Inklusion wurden videographisch gestützt in den vergangenen Jahren u. a. Themen wie Differenzkonstruktionen (vgl. z. B. Rabenstein & Steinwand 2016; Schiller u. a. 2021), insbesondere die Konstruktion von Leistungsdifferenzen (vgl. z. B. Sturm & Wagener 2021; Sturm u. a. 2020; Steinwand u. a. 2018), aber auch implizit exkludierende Mikro-Praktiken im inklusiven Setting (vgl. z. B. Fritzsche 2018; Straehler-Pohl & Pais 2014) sowie fachdidaktische Praktiken und deren Auswirkungen auf das Verhältnis von Fachlichkeit und Schüler*innenbeteiligung erforscht (vgl. z. B. de Boer u. a. 2020; Abels u. a. 2018; Asbrand & Hackbarth 2018; Koßmann 2022a). Zudem wurden auch einzelne Differenzkategorien in spezifischen Settings fokussiert, wie beispielsweise Geschlecht im Sportunterricht (vgl. z. B. Gieß-Stüber u. a. 2016; Wilm 2021). Ebenso liegen bereits Untersuchungen zu Unterschieden im Unterstützungs- und Instruktionsverhalten zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen vor (vgl. z. B. Vogt u. a. 2021) und auch Studien, in denen die Umsetzung von Maßnahmen zur Partizipationsförderung untersucht wurde (vgl. z. B. Hildebrandt & Maischatz 2020). Das Feld bisher vorliegender videobasierter Untersuchungen zu inklusivem Unterricht ist somit zwar bereits sehr facettenreich. Zugleich ist von Forschungsdesideraten auszugehen, bedenkt man die fachliche Breite, die Vielzahl an Heterogenitätsdimensionen der Schüler*innenschaft sowie die verschiedenen, in dieses Feld involvierten Professionen (vgl. Martens 2021; Korff & Neumann 2021; Koßmann 2020).

Mit dem vorliegenden Sammelband sind daher Beiträge zusammengeführt worden, die sich aus erziehungswissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Perspektive auf der Basis von Videomaterial mit der Praxis inklusiven Unterrichts befassen, um damit einen Überblick über aktuelle Themen, Fragestellungen und Diskussionslinien zu geben. Dabei wird an ein weites Inklusionsverständnis angeschlossen, das sich nicht ausschließlich auf die Kategorie Behinderung oder, bezogen auf Unterricht, auf Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beschränkt, sondern das grundsätzlich von verschiedenen, ineinandergreifenden Differenzlinien ausgeht (vgl. Köpfer u. a. 2021). Wie die Fragen hinsichtlich des thematischen Fokus auf Inklusion in der Schule gestellt und bearbeitet werden, ist auch mit Blick auf videographische Studien nicht unabhängig von ihren methodischen Varianten – insbesondere dem forschungsbezogenen Stellenwert, welcher dem Bildmaterial beigemessen wird, aber auch den oftmals weniger ausführlich explizierten Bezugstheorien, die

den Auswertungsmethoden zugrunde liegen. Einige der oben genannten Untersuchungen greifen auf die Dokumentarische Methode zurück, die bzgl. der Auswertung von Unterrichtsvideographien bereits über ein detailliert ausgearbeitetes Vorgehen verfügt (vgl. Martens & Asbrand 2022). Jedoch machen die hier versammelten Arbeiten deutlich, dass das Spektrum an Herangehensweisen an das Videomaterial durchaus vielfältig ist. Es reicht von Analysen, die dicht an Beschreibungen des fließenden Bildmaterials ansetzen und neben sprachlichen Bezügen verstärkt weitere Dimensionen wie Körperlichkeit einbeziehen, wie in den Beiträgen von *Wagener und Walther* sowie von *Böse und Wilm*, bis hin zu solchen, in denen das Videomaterial tendenziell ‚nur‘ zur Absicherung der an schriftsprachlichen Protokollen gebildeten Interpretationen herangezogen wird, wie im Beitrag von *Koßmann*. Diese Bandbreite videographischer Studien zu inklusivem Unterricht, sowohl der methodischen Herangehensweisen als auch der inhaltlichen Foki, wird in diesem Sammelband aufgezeigt und anhand von vier thematischen Blöcken inhaltlich gruppiert.

Im ersten thematischen Block „Potenziale und Angemessenheit videographischer Erforschung von inklusivem Unterricht“ finden sich sowohl die explizit methodologischen Beiträge von *Syring* sowie von *Biljan, Reuther und Martens* als auch die eng auf das Video- und Bildmaterial bezogene Untersuchung von *Wagener und Walther*. Hierauf folgt unter der Überschrift „Videographische Studien zur (fachlichen) Partizipation von Schüler*innen im inklusiven Unterricht“ der zweite thematische Block. Versammelt sind hier die Beiträge von *Henning* zum Musikunterricht, von *Reis, Uppenkamp, Schmidt und Kammeyer* zum Religions- und Kunstunterricht sowie von *Beier, Wagner, Wendt und Stern* und von *Koßmann* zum Mathematikunterricht.

Theoretisch und auch mit Blick auf die Forschungsergebnisse eng verknüpft mit den partizipatorischen Fragen bzgl. des Fachunterrichts, aber doch schwerpunktmäßig hierzu unterscheidbar, erfolgt eine Gruppierung in den dritten thematischen Block „Videographische Studien zu Herstellung von Differenz und Differenzreproduktion im inklusiven Unterricht“. Während im Beitrag von *Heymann, Neto Carvalho und Schiefner-Rohs* Differenzierungen im berufsbildenden Unterricht rekonstruiert werden, liegt der Blick von *Ludwig* auf verschiedenen Exklusionsmodi, die anhand von Sequenzen aus inklusivem Deutschunterricht herausgearbeitet werden. Auch *Hofman* greift auf inklusiven Deutschunterricht zurück und weist hier über die Analyse verschiedener Feedback-Arten auf potenziell exkludierende Abläufe hin. Abgeschlossen wird dieses Segment mit einer Untersuchung von *Böse und Wilm* zur (Re-)Produktion von Asymmetrien im Zuge eines Hilfesystems im Unterricht.

Der vierte thematische Block „Videographische Studien zu Professionalisierung für inklusiven Unterricht sowie zu multiprofessioneller Kooperation“ umfasst zum einen zwei Studien, die sich mit dem Erwerb professioneller Kompetenzen bzgl. der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts befassen. So werden in der Studie von *Brauns und Abels* Erkenntnisse vorgestellt, die anhand eines Kategoriensystems für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht gewonnen wurden. *Kürzinger*,

Böttinger und Schulz stellen Ergebnisse zum kooperativen Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Unterricht vor, wobei auf Chancen und auch Stolpersteine bzgl. des Lehrkräftehandelns hingewiesen wird. Abschließend ist der Beitrag von *Fabel-Lamla und Meyer-Jain* positioniert, in welchem videobasiert Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Professionen und Berufsgruppen im gemeinsamen Unterricht untersucht werden.

Literatur

- Abels, S., Heidinger, C., Koliander, B. & Plotz, T. (2018): Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 7, 151-135. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.09>.
- Ainscow, M. (2021): Inclusion and Equity in Education. In: A. Köpfer, J.J.W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung/International Handbook of Inclusive Education. Global, National and Local Perspectives. Berlin u. a.: Barbara Budrich, 75-88. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1f70kvj.7>.
- Asbrand, B., Gasterstädt, J., Hackbarth, A. & Martens, M. (2020): Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule. In: I. van Ackern, 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 u. a.: Barbara Budrich, 517-528. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192659>.
- Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-152.
- Boer de, H., Bonanati, M., Breuning, M., Jähn, D., Last, S. & Wagener, M. (2020): Schüler*innen mit unterschiedlichen (Lern-)Voraussetzungen im ‚Fachgespräch‘ – Mikroperspektiven auf videografierter Unterrichtsszenen. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, 222-233. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_36.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G. & Wesemann, V. (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 3, o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512>.
- Dinkelaker, J. (2020): Potentiale der Theorieentwicklung durch erziehungswissenschaftliche Videographie. In: M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 18-36.
- Everitt, J. G. (2017): Lesson Plans. The Institutional Demands of Becoming Teacher. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. <https://lcn.loc.gov/2017016359>.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022): Professionelle Kooperation in der Schule. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, Band 2. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 1189-1209. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1.
- Fields, B. A. (2007): Beyond Disabilities: Broadening the View of Special Needs and the Inclusive Education Challenges Facing Primary Teachers. In: Engaging Pedagogies. Adelaide, Australia, 1-16. <http://eprints.usq.edu.au/id/eprint/7157>.
- Flick, U. (2018): An Introduction to Qualitative Research. London, u. a.: Sage.

- Fritzsche, B. (2018): ‚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 VS, 61-82. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_3.
- Geel van, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D. Merriënboer van, J. & Visscher, A.J. (2019): Capturing the complexity of differentiated instruction. In: School Effectiveness and School Improvement, Jg. 30/H. 1, 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>.
- Geel van, M., Keuning, T. & Safar, I. (2022): How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. In: Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development, Jg. 1. <https://doi.org/10.1016/j.tatep.2022.100007>.
- Gieß-Stüber, P., Grimminger-Seidensticker, E. & Möhwald, A. (2016): Kooperative Bewegungsaufgaben als Spielräume für doing gender. Videographische Mikroanalysen im Sportunterricht. In: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, H. 57, 121-140.
- Goldan, J., Nusser, L. & Gebel, M. (2022): School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. In: Child Indicators Research. Jg. 15. 1313-1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>.
- Hattie, J. (2023): Epilogue. A Set of Challenges for Differentiated Instruction. In: V. Letzel-Alt & M. Pozas (Hrsg.): Differentiated Instruction Around the World. A Global Inclusive Insight. Münster & New York: Waxmann, 275-286. <https://doi.org/10.31244/9783830997023>.
- Hildebrandt, E. & Maischatz, K. (2020): Partizipation im Unterricht: Der Besprechungstisch. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, 164-168. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_25.
- Kart, A. & Kart, M. (2021): Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. In: Education Sciences, Jg. 11/H. 1, 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>.
- Köpfer, A., Powell, J.J.W. & Zahnd, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung/International Handbook of Inclusive Education. Global, National and Local Perspectives. Opladen u.a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>.
- Korff, N. & Neumann, P. (2021): Unterricht und Inklusion. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 1-24. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_43-1.
- Koßmann, R. (2020): Didaktik in der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung: eine Forschungsskizze für inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/537>.
- Koßmann, R. (2022a): Edutainment – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts [Edutainment – as a way of differentiated instruction? Reconstruction of an inclusive history lesson]. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 11/H. 35-48. <https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.03>.
- Koßmann, R. (2022b): Individual educational plans: Just a tool to immunise teaching from parental criticism? In: Cogent Education, Jg. 9/H. 1. 1-22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2085628>.
- Krämer, S., Möller, J. & Zimmermann, F. (2021): Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research, Jg. 91/H. 3, 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>.
- Kuhl, P., Kocaj, A. & Stanat, P. (2020): Zusammenhänge zwischen einem gemeinsamen Unterricht und kognitiven und non-kognitiven Outcomes von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 36/H. 3, 181-206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000283>.
- Kupers, E., de Boer, A., Loopers, J. & Minneart, A. (2023): Differentiation and Students with Special Educational Needs: Teachers' Intentions and Classroom Interactions. In: R. Maulana, M. Helms-

- Lorenz, & R.M. Klassen (Hrsg.): *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights*. Cham: Springer International Publishing, 775-791.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_36.
- Kvande, M.N., Bjørklund, O., Lydersen, S., Belsky, J. & Wichstrøm, L. (2019): Effects of special education on academic achievement and task motivation: a propensity-score and fixed-effects approach. In: *European Journal of Special Needs Education*, Jg. 34/H. 4, 409-423.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533095>.
- Labhart, D., Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2018): Differenzieren im selektiven Schulsystem. Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, Jg. 63/H. 1, 71-87.
- Martens, M. (2021): Rekonstruktive Forschung zu inklusivem Fachunterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 2, o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/635>
- Martens, M. & Asbrand, B. (2022): *Documentary Classroom Research. Theory and Methodology*. In: M. Martens, B. Asbrand, Th. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.): *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 19-38. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_2.
- Martschinke, S., Elting, Ch., Grüning, M., Kopp, B., Niessen, C. & Schröder, C. (2020): Belastende Fälle in inklusiven Settings – erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer, 277-281.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_45.
- Maulana, R., Smale-Jacobse, A., Helms-Lorenz M., Chun, S. & Lee, O. (2020): Measuring differentiated instruction in The Netherlands and South Korea: factor structure equivalence, correlates, and complexity level. In: *European Journal of Psychology of Education*, Jg. 35/H. 4, 881-909.
<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00446-4>.
- Nilsen, S. (2017): Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. In: *International Journal of Inclusive Education*, Jg. 21/H. 2, 205-217. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564>.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): *Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtung*. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim: Beltz Juventa, 242-262.
- Rauin, U., Herrle, M. & Engartner, T. (2016) (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- 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*, Jg. 14/H. 1, 67-81.
<https://doi.org/10.1007/s42278-020-00098-0>.
- Schmitz, L. & Simon, T. (2021): Awareness of Heterogeneity. Empirical Findings on How Prospective Schoolteachers Perceive Heterogeneity in the Classroom. In: *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, Jg. 20/H. 34, 35-49.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-76341-7>.
- Schroeder, J. (2007): Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In: D. Katzenbach (Hrsg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.: Goethe Universität, 33-55.
- Steinwand, J., Schütz, A. & Gerkmann, A. (2018): Doing Difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In: L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P.A. Berger (Hrsg.): *„Doing Inequality“: Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 83-99. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_4.

- Straehler-Pohl, H. & Pais, A. (2014): Learning to fail and learning from failure – ideology at work in a mathematics classroom. In: *Pedagogy, Culture & Society*, Jg. 22/H. 1, 79-96.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2013.877207>.
- Sturm, T. (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Sturm, T. & Wagener, B. (2021): Differenzforschung in praxeologischer Perspektive. Zur Relation von Identität und Habitus in der Unterrichtspraxis. In: S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hrsg.): *Soziale Differenz und Reifizierung: Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 29-50.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_2.
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: I. van Ackern, H. Bremer, F. Kessl, H.-Ch. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 581-595. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192705>.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019): Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster & New York: Waxmann, 529-537.
- Vogt, F., Koechlin, A., Truniger, A. & Zumwald, B. (2021): Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: results from a video study in Swiss classrooms. In: *European Journal of Special Needs Education*, Jg. 36/H. 2, 215-230.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901373>.
- Wilm, G. (2021): *Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht. Eine videobasierte Praxeographie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839459515>.

Autor*innenangaben

Koßmann, Raphael, Dr.
 Lehrbeauftragter an der Universität
 Hildesheim, Förderschullehrkraft im inklusiven
 Unterricht, Berater im Mobilen Dienst für den
 Förderschwerpunkt emotionale und soziale
 Entwicklung sowie Fachberater für Individuelle
 Lernentwicklung
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Empirische Unterrichtsforschung, Unterrichten
 in heterogenen Lerngruppen, pädagogische
 Diagnostik, Theorie der Schule
kossmann@uni-hildesheim.de

Böse Sarah, Dr.
 Universität Hildesheim, Fachbereich 1:
 Erziehungs- & Sozialwissenschaften, Institut für
 Grundschuldidaktik und Sachunterricht
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung
 für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht,
 (inklusive) Lehrkräftebildung
boesesa@uni-hildesheim.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.
 Universität Hildesheim, Fachbereich 1:
 Erziehungs- & Sozialwissenschaften, Institut
 für Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Lehrer*innenbiographieforschung,
 Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule,
 Lehrer*innenbildungsforschung
fabellam@uni-hildesheim.de

Meyer-Jain, Cara, M. A.
 Berufsbildungszentrum Neustadt am Rübenberge
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
 Multiprofessionelle Kooperation im Rahmen von
 inklusiven Unterrichtsettings, Bildungsbiografien
meyer-jain.cara@bbs-nrue.de

Wilm, Gianna, Dr.
 Universität Hildesheim, Fachbereich 1:
 Erziehungs- & Sozialwissenschaften, Institut für
 Sportwissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: empirisch-
 qualitative (Sport-)Unterrichtsforschung, Soziologie
 der Praktiken, Geschlechterforschung und
 Kasuistik in der (inklusive) Lehrer*innenbildung
wilmgia@uni-hildesheim.de

I Potentiale und Angemessenheit videographischer Erforschung von inklusivem Unterricht

Marcus Syring

Sehen, Hören, Lesen: Method(olog)ische Überlegungen zur videographischen Erforschung von (inklusivem) Unterricht

Abstract

In den letzten Jahren lässt sich sowohl in der bildungswissenschaftlichen wie auch fachdidaktischen Inklusions- und Differenzforschung ein Trend hin zur videographischen Forschung erkennen. Der Beitrag geht daher der Frage nach, inwiefern der videographische Zugriff auf Unterricht, die Beschaffenheit des Mediums sowie die Auswertung der erhobenen Videodaten einen Mehrwert in der Inklusionsforschung haben. Dies wird entlang eigener sowie fremder videographischer Forschung exemplarisch geprüft. Daraus ergeben sich erste Überlegungen und Ordnungsversuche, um zu zeigen, an welchen Stellen das Video nicht nur der Illustration der Analyse sprachlicher Interaktionen dient, sondern darüber hinaus einen erkenntnistheoretischen und/oder inhaltlichen Gewinn für die Inklusionsforschung darstellt. Die exemplarische Sichtung mündet in Vorschlägen zur methodenübergreifenden (Aus-)Nutzung des Potentials von Unterrichtsvideos.

1 Einleitung

Seit nunmehr einigen Jahren lässt sich sowohl in der bildungswissenschaftlichen (z. B. Rabenstein & Steinwand 2016; Sturm u. a. 2020; Wagner 2020) wie auch fachdidaktischen (z. B. Tesch 2016; Wilm 2021) Inklusions- und Differenzforschung ein Trend hin zur videographischen Forschung erkennen. Dies zeigt sich auch vielfach an den in der jüngeren Vergangenheit erschienenen methodischen Bänden zur Videographie sowohl im hypothesentestenden (quantitativen) als auch im hypothesengenerierenden (qualitativen) Paradigma (z. B. Dinkelaker & Herrle 2009; Rauin u. a. 2016; Seidel & Thiel 2017; Tuma u. a. 2013; Asbrand & Martens 2018; Tesch 2019; Tesch im Erscheinen; Grien & Tesch 2022). Für diese Zunahme lassen sich verschiedene Gruppen an Gründen identifizieren:

- (1) Die Nutzung der Videographie wird durch technische Entwicklungen begünstigt, die das Aufnehmen und Speichern von Videodaten einfacher und

günstiger machen. Die Weiterentwicklung von Speichermedien führt auch zu höheren Speicherkapazitäten und längeren Speicherzeiten. Zudem verbesserten sich in den letzten Jahren die unterschiedlichen Analysesoftware deutlich (vgl. Breitenbach 2016).

- (2) Generell lässt sich für viele Disziplinen außerhalb, aber auch Subdisziplinen innerhalb der Erziehungswissenschaft in vielen Bereichen eine gestiegene Bedeutung der Videographie verzeichnen. Es wäre zu untersuchen, ob dieses Wachstum auch mit der gestiegenen Attraktivität praxeologischer Forschung (vgl. Bohnsack 2011, 2017) – der „Hinwendung zum Performativen“ (Sturm & Wagner-Willi 2015, 165) –, die ohne Zweifel in den letzten Jahren zu verzeichnen ist, zusammenhängt.
- (3) Videographien ergänzen die Perspektive bspw. von Lehrkräften und Schüler*innen auf einen Gegenstand durch eine externe Beobachtersicht. Videographische Daten ermöglichen einen empirischen Zugang zum Geschehen in Interaktionen, ohne dabei zunächst festzuschreiben, wie diese genau gewonnen bzw. ausgewertet werden.
- (4) Der Einsatz der Videotechnologie bietet große Vorteile gegenüber ‚herkömmlichen Verfahren‘ der teilnehmenden Beobachtung oder Ethnographie: So kommen Videos der begrenzten Wahrnehmungsfähigkeit und Verarbeitungskapazität des menschlichen Gehirns entgegen („komplexitätsregistrierende Datentypen“ (Herrle u. a. 2016, 9)) und ermöglichen zudem ein wiederholtes Betrachten aufgezeichneter Sequenzen.

„Die Videokamera macht Dimensionen körpersprachlichen Verhaltens der Beobachtung zugänglich, die sich dem ‚bloßen Auge‘ der teilnehmenden Beobachterin und der Versprachlichung in Beobachtungsprotokollen entziehen. Die wortlose Verständigung mit Blicken, das kommentierende Mienenspiel bis hin zur Konstellation der Körper am gemeinsamen Tisch – das sind elementare Bestandteile des Unterrichtsgeschehens, die erst mittels einer beobachtenden Kamera der Analyse zugänglich werden“ (Breidenstein 2006, 32).

Problematisch mit Blick auf die Zunahme an videographischer Forschung erscheint, dass sich diese weder im Ablauf induktiver, hypothesengenerierender (qualitativ-rekonstruktiver) noch im Ablauf deduktiver, hypothesentestender (quantitativer) Forschung als eine bestimmte Methode oder ein bestimmtes Verfahren der Datenerhebung bzw. Datenauswertung bestimmen lässt. Damit erscheint nicht nur der Begriff „Videographie“ diffus, sondern auch seine Bedeutung bzw. Verwendung. Die einen meinen mit Videographie die aufgezeichneten Daten mit der Kamera, andere das Forschungsdesign „Zwei Kameras stehen im Klassenzimmer und filmen“ und wieder andere eine bestimmte Auswertungsmethode. Videographie beschreibt am ehesten einen größeren, umfassenden Forschungsprozess, „der die Erhebung der Daten in der Situation des Handelns [...] miteinbezieht“

(Tuma u. a. 2013, 43). Tuma u. a. definieren die Videographie – als eine Art Minimalkonsens – so: „Forschende gehen ‚ins Feld‘ und fokussieren die Videokamera auf alltägliche Situationen, in denen Akteure handeln, und analysieren, wie sie es tun“ (Tuma u. a. 2013, 16).

Mit Blick auf die Videographie zu Inklusion und Differenz ist zunächst beides denkbar: eine hypothesentestende oder eine hypothesengenerierende Forschung. Je nach Forschungszugang eröffnen sich unterschiedliche Perspektiven der Beobachtung des Themas. Emmerich und Hormel (2013) unterscheiden hier eine essentialistische bzw. sozialontologische von einer sozialwissenschaftlichen Perspektive. Die erste Perspektive geht davon aus, dass die Differenzen bereits außerhalb der Schule bestehen und diese als gegeben akzeptiert werden.

In diesem Beitrag soll der Fokus auf der zweiten, der sozialwissenschaftlichen Perspektive sowie der hypothesengenerierenden, qualitativ-rekonstruktiven Forschung liegen. Hierbei werden Differenzen „nicht als etwas betrachtet, das ausschließlich von außen an die Schule herangetragen und mit dem ‚umzugehen‘ wäre, sondern als *sozial hergestellte* Phänomene“ (Sturm & Wagner-Willi 2015, 165). Der folgende Beitrag¹ geht der Frage nach, inwiefern der videographische Zugriff auf Unterricht, insbesondere auf Inklusion und Differenz, die Beschaffenheit des Mediums sowie die Auswertung der erhobenen Videodaten mittels unterschiedlicher qualitativ-rekonstruktiver Methoden einen Mehrwert gegenüber ethnographischen Protokollen oder Audiographien in der Inklusionsforschung haben können. Dazu werden zunächst in Kapitel 2 Entwicklungslinien der videographischen Forschung zu (inklusivem) Unterricht aufgezeigt und erste Ordnungsversuche unternommen. Anschließend werden in Kapitel 3 method(olog)ische Fragen aufgeworfen, die den videographischen Zugriff, die Datensorte Video und die Auswertung videographischer Daten betreffen. Auch hier werden ordnende Versuche unternommen, die anschließend auf vier videographische Beispielstudien angewendet werden. In einem kurzen, abschließenden Fazit in Kapitel 4 werden methodenübergreifend Wege zur Nutzung der Potentiale der Videographie benannt.

2 Videographische Forschung zu (inklusiven) Unterricht: Entwicklungslinien und Unterscheidungen

Videographische Forschung, verstanden als Sammelbezeichnung (siehe Kap. 1), kann auf unterschiedliche Vorläufer zurückblicken und steht in der Tradition visueller Analysen (z. B. ethnographischer Film, sozialwissenschaftliche Foto- und

1 Ich danke Bernd Tesch, Professor für Romanistische Fachdidaktik an der Eberhard Karls Universität Tübingen, für die kritische Sichtung und Kommentierung des vorliegenden Beitrages.

Filmanalyse) (vgl. Tuma u. a. 2013). Zudem enthält sie Elemente der Proxemik aus den 1950er Jahre, in der die besondere „Rolle der Nutzung von Räumen und des [...] Verhaltens in Interaktionen“ (Tuma u. a. 2013, 21) betont wurde. Auch die Kontextanalyse, in der Kommunikation als ein interaktionaler Multikanal-Prozess untersucht wird, kann als ein Vorläufer der Videographie gelten. Seit den 1960er bzw. 1970er Jahren fanden im angloamerikanischen Raum auch erste Videoaufzeichnungen realen Schulunterrichts statt (vgl. Rauin u. a. 2016).

Videographische Forschung, dies wurde bereits in der Einleitung gezeigt, ist eher eine Sammelbezeichnung als eine konkrete methodische oder methodologische Zugriffsweise auf soziale Phänomene. Daher lässt sich die Videographie auch nach unterschiedlichen Aspekten unterscheiden:

- (1) Wie bereits einleitend erwähnt lassen sich mit Blick auf die grundlegenden *Paradigmen* zwei Gruppen unterscheiden (vgl. Dinkelaker 2016; Rauin u. a. 2016): In standardisierten, deduktiv-quantifizierenden Verfahren, bei denen es in der Regel um statistische Häufigkeiten des Auftretens von Phänomenen und probabilistische Zusammenhänge geht, werden Videodaten genutzt, um hieraus numerische Daten (z. B. durch hoch- oder mittelinferentes Rating) zu generieren. Bei interpretativen bzw. rekonstruktiven Verfahren werden die Videodaten in verbale und visuelle Daten überführt, um anschließend die „strukturelle Ordnung von Interaktionszusammenhängen und die Bedeutung und Funktion der sie konstituierenden Praktiken“ (Rauin u. a. 2016, 11) zu rekonstruieren.
- (2) Auch nach dem *Kontext der Datenerzeugung* lassen sich videographische Arbeiten unterscheiden (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009; Herrle & Dinkelaker 2016): Sind die Videos in Medienproduktionen entstanden und dienen damit als Kommunikationsmedium (Zugriff z. B. über Filmanalyse), sind sie für die Aus- und Weiterbildung erzeugt oder aufbereitet worden (Zugriff z. B. über videobasierte Fallarbeit) oder (beispielsweise im Unterricht) für wissenschaftliche Zwecke erzeugt worden (Zugriff z. B. über videographische Analyse, aber auch andere qualitativ-rekonstruktive Methoden). Mischformen, z. B. Videodaten aus Forschungsprojekten, die auch für die Lehre genutzt werden (siehe z. B. Daten des Fallarchivs HILDE), sind ebenso denkbar.
- (3) Eine Unterscheidung nach *Datensorten* und damit einhergehenden Dimensionen (wie z. B. Alltäglichkeit vs. Künstlichkeit der aufgenommenen Situation, Kamerahandeln, Nachbearbeitung des Materials etc.) ist ebenso möglich (vgl. Tuma u. a. 2013).
- (4) Eine letzte Unterscheidung ergibt sich aus der Methode der *Datenauswertung* und der damit einhergehenden (Aus-)Nutzung videographischer Daten: So sind unterschiedliche Methoden denkbar (z. B. Grounded Theory, Dokumentarische Methode etc.) und auch unterschiedliche Nutzungsaspekte der Videodaten (Illustration textlicher Rekonstruktionen, Rekonstruktion von Körperlichkeit und Materialität im Video etc.).

Die Entwicklungslinien und Unterscheidungen zeigen, dass die methodische und methodologische Fassung der Videographie schwierig ist. Im folgenden Kapitel sollen daher die Besonderheiten im videographischen Forschungsprozess herausgearbeitet und eingeordnet werden.

3 Method(olog)ische Überlegungen

Der videographische Zugriff: Was erfassen, sehen und hören wir?

Im Kern handelt es sich bei der Videographie um eine fokussierte Ethnographie (vgl. Tuma u. a. 2013). Der Fokus liegt auf einem „multimodal strukturierte[n] Geschehen unter den Bedingungen körperlicher Anwesenheit“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 17), die damit verbundenen Maßgaben der Datenerhebung lassen sich also übertragen.

Im Video hör- und sehbar ist nur, was man vorher mit der Kamera erfasst hat. Hierin liegen also grundsätzliche Entscheidungen mit Blick auf die Weite bzw. Einschränkungen des späteren Analyse- und Rekonstruktionsprozesses. In einem inklusiven Setting wären bspw. folgende Fragen zu erörtern (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009):

- (1) Welche Erhebungsinstrumente werden genutzt: Wird „nur“ eine Kamera im Klassenzimmer zur Aufzeichnung genutzt oder werden die Aufzeichnung um Feldnotizen bzw. Beobachtungsprotokolle ergänzt? Erhält die Lehrkraft ein Funkmikrofon, um ihren Ton zusätzlich aufzuzeichnen?
- (2) Wie viele Kameras werden genutzt, welche Art von Kameras (Standkamera, Handkameras, Bodycam etc.) und an welcher Stelle werden sie positioniert (vgl. Grein & Tesch 2021)? Damit einher geht auch die Frage nach der Perspektive der Kamera. Fokussiert die Kamera die Lehrkraft oder eher die Klasse? Bei einer Klassenkamera können konkrete Interaktionen, z. B. zwischen Lehrkraft und Schüler*innen (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) nur schwer erfasst werden. Bei einer Lehrkraftkamera geht vielleicht Interaktionsgeschehen zwischen den Schüler*innen verloren. Zudem lässt sich bei feststehenden Kameras fragen, was passiert, wenn die Lehrkraft eine räumliche Trennung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vornimmt, z. B. in einem Differenzierungsraum (für den Fall wären auch Handkameras denkbar, wie sie bspw. in der Videoethnographie/fokussierten Ethnographie verwendet werden).
- (3) Welche Vorgaben gibt es für die Kameraführung? Darf gezoomt werden? Folgt die Kamera der Lehrkraft oder bleibt sie starr auf den vorderen Teil des Klassenzimmers gerichtet? Wie wird bei Teamteaching verfahren oder wenn ein*e Inklusionshelfer*in oder weiteres pädagogisches Personal im Unterricht anwesend ist?

- (4) In welchem Zeitraum wird erhoben? Nur in den 45 oder 90 Minuten Unterricht oder auch in der Pause, in der Hausaufgabenbetreuung, im Ganztag etc.?
- (5) Wie fügt sich die Kamera oder fügen sich die Kameras ins Feld ein, ohne invasiv zu wirken und das Feld zu beeinflussen? Verhalten sich Schüler*innen in Anwesenheit der Kamera anders? Planen Lehrkräfte einen anderen Unterricht oder zeigen bestimmte Praktiken der Differenzierung (nicht), wenn eine Kamera anwesend ist?

Ebenso muss auf besondere rechtliche Bedingungen geachtet werden, z. B. dem Recht am eigenen Bild, die sich auf das entstandene Datenmaterial auswirken (Dinkelaker & Herrle 2009). Wenn bspw. bestimmte Schüler*innen nicht gefilmt werden dürfen, schränkt dies den ‚Realitätscharakter‘ der Aufnahme (stark) ein und sollte in der Rekonstruktion berücksichtigt bzw. in den Limitationen benannt werden.

4 Beschaffenheit des Mediums: Leistungen und Grenzen

Videographische Daten als Kombination von visuellen Daten und Audiodaten werden in der Regel nicht als solche direkt ausgewertet. In der qualitativ-rekonstruktiven Forschung werden die Videodaten einer Transformation unterzogen, mit der bereits Datenverluste einhergehen bzw. erste Interpretationen unwillkürlich stattfinden. Im Video liegen als Ausgangsmaterial Ton und Bild simultan und sequentiell vor (siehe auch Kap. 3.2). Der Ton kann über Transkripte (des Gesprochenen) oder Beobachtungsprotokolle verschriftlicht werden. Das Bildmaterial kann entweder ebenso in Beobachtungsprotokollen, Memos oder Transkripten (der Gesten oder Mimiken, der Proxemik) verschriftlicht oder es kann bildlich über Skizzen, Fotogramme oder Stillfolgen aufbereitet werden (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009; Asbrand & Martens 2018). Denkbar sind hier auch Kombinationen, z. B. Stillfolgen, die mit Verbaltranskripten unterlegt sind. Gleichzeitig geht mit den so transformierten Daten auch eine weitere Auswahl einher, da aufgrund der Dichte der Daten und Simultanität des ablaufenden Geschehens in aller Regel nur ein Teil analysiert wird.

Eine zentrale zu berücksichtigende Besonderheit von videographischen Daten liegt in den in ihnen eingeschriebenen Zeitverhältnissen: Videodaten übermitteln sowohl Sequentialität (Abfolge von Ereignissen, Interaktionen etc.) als auch Simultaneität (parallel ablaufende Geschehnisse) (vgl. Dinkelaker 2016).

„Die sprachlichen Äußerungen selbst sind performativ und eng mit nonverbalen Ausdrucksformen verbunden, etwa durch simultane Gesten und Blickkontakte oder körperliche Ausrichtung auf die Zuhörenden. Je nach Kontext stehen sie in einer spezifischen Relation zu diesen, d. h. sie können durch die begleitende Gestik in ihrem Sinngehalt gestützt, intensiviert oder gebrochen werden [...]“ (Sturm & Wagner-Willi 2015, 166).

Da etablierte Methoden jedoch in der Regel auf die Analyse bzw. Rekonstruktion sequentieller Strukturen ausgerichtet sind (vgl. u. a. Asbrand & Martens 2018), ergibt sich hieraus eine besondere methodische Anforderung. Die beobachteten Zusammenhänge und Sinnstrukturen können bzw. müssen einerseits als Prozess (sequentiell) und andererseits als bestimmte Konstellation (simultan) rekonstruiert (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009) und ‚in Einklang‘ gebracht werden. Dinkelaker und Herrle (2009) schlagen hierfür eine Kombination aus Segmentierungsanalyse (Rekonstruktion des sequentiellen Gesamtverlaufes) bzw. Sequenzanalyse (Detailanalyse eines Prozesses) und Konfigurationsanalyse (Überblick über die simultane räumliche Struktur in einer Interaktion) bzw. Konstellationsanalyse (Detailanalyse visueller simultaner Bedeutungszusammenhänge) vor.

Neben den bereits in der Einleitung genannten Gründen für den Anstieg videographischer Forschung gibt es einige weitere ‚Leistungen‘, die in der von ihr genutzten Datensorte liegen (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009; Rauin u. a. 2016; Tuma u. a. 2013; Asbrand & Martens 2018): Videodaten haben eine ungeheure große Dichte, kombinieren Ton- und Einzelbildaufnahmen (Synchronität) und stellen aufgrund der Bild- und Tonfolgen Bewegungen und Interaktionen in Echtzeit dar. Somit machen sie Interaktionen als komplexes Geschehen sichtbar, „in dem verbale Kommunikation mit dem stetigen Wandel von Körperhaltungen, Gesten, Gesichtsausdrücken und Blicken im Raum einhergeht“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 15). Videodaten können als ton- und bildgetreue Daten beschrieben werden (mimetischer Charakter von Videos), da bei der Aufnahme nur eine geringe Reduktion (z. B. durch Auswahlentscheidungen) vorgenommen wird (siehe auch Asbrand & Martens 2018). Nicht zuletzt weisen Videodaten eine hohe Permanenz auf. Oder mit Herrle u. a. gesprochen: „Indem [die Videographien] den Phänomenen, die situativ im Unterricht für die Beteiligten wahrnehmbar werden, ihre Flüchtigkeit rauben, ermöglichen sie es, nachzuvollziehen, was sich im Unterricht auf welche Weise ereignet hat“ (Herrle u. a. 2016, 9).

Neben den genannten Leistungen lassen sich auch Grenzen videographischer Daten benennen (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009; Herrle u. a. 2016; Tuma u. a. 2013; Asbrand & Martens 2018): Trotz des mimetischen Charakters von Videos stellen auch sie nur einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit dar (den seh- und hörbaren). Eine Erfassung mit allen Sinnen bzw. ein unmittelbares Erleben von Interaktion kann nur die teilnehmende Beobachtung leisten. Auch wird trotz der hohen Ton- und Bildtreue nur ein selektiver Ausschnitt mit der Kamera erfasst: Es können nicht alle Prozesse gleichzeitig erfasst werden, der Bildausschnitt und die Kameraführung sind limitiert. Die Videodaten geben also nur einen bestimmten Aspekt des Geschehens wieder.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Videodaten zwar einen hohen Realitätscharakter aufweisen, aber keine schlichte Abbildung der Wirklichkeit darstellen, denn auch sie sind letztlich Produkte einer Konstruktion und Transformation.

5 Auswertung videographischer Daten

Für die Auswertung videographischer Daten können unterschiedliche Methoden genutzt werden. Dabei stellt sich die Frage, was genau an den Videodaten zur Analyse und Rekonstruktion herangezogen wird. Diese Frage soll im Folgenden nicht anhand einzelner Methoden beantwortet werden, sondern in Form von Ordnungsversuchen

- (1) im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Sinnebenen, die rekonstruktive Forschung adressiert, und mit Blick auf unterschiedliche Großfragestellungen, die durch rekonstruktive Forschung beantwortet werden sollen (Tabelle 1) und
- (2) mit Blick auf unterschiedliche gegenstandstheoretische Bestimmungen von (inklusivem) Unterricht (Tabelle 2).

In einem ersten Ordnungsversuch (Tabelle 1) soll entlang der klassischen Sinnesebenen sowie den damit verbundenen Großfragestellungen qualitativer Forschung der (mögliche) Beitrag der Videographie verdeutlicht werden.

Sinnebene (nach Lamnek 2010; Kopp & Steinbach 2018)	Großfragestellung (nach Flick u. a. 2000; Reichertz 2016)	Fokus	Beitrag der Videographie	Beispiel Inklusionsforschung
Subjektiver Sinn	„Was ist die Sicht des Subjekts?“ (Reichertz 2016, 36)	Subjektive Sichtweisen und Deutungen	eher unterstützend für die Dokumentation der subjektiven Äußerungen (z. B. durch Aufzeichnung eines Interviews oder einer Gruppendiskussion) und für die Interpretation der Daten (z. B. im Sinne einer Kontextanalyse im Rahmen der Inhaltsanalyse); Möglichkeit des stimulated recalls durch Videographien	Gruppendiskussion von Inklusionslehrkräften zum Thema inklusiver Unterricht wird aufgezeichnet; videographierte Stunde einer Lehrkraft wird als Stimulus in einem Interview zum Thema Differenzierung genutzt

Sinnebene (nach Lamnek 2010; Kopp & Steinbach 2018)	Großfragestel- lung (nach Flick u. a. 2000; Reichertz 2016)	Fokus	Beitrag der Video- graphie	Beispiel Inklus- sionsforschung
Sozialer Sinn	„Deskription sozialen Handelns in sozialen Milieus bzw. Beschreibung von Prozessen“ (Reichertz 2016, 36); „Rekonstruktion des sozialen Sinns von Praktiken und Dingen“ (Reichertz 2016, 36) „(Re-)Konstruktion sozial vortypisierter Wissensmuster und Deutungsarbeit“ (Reichertz 2016, 36)	Rekonstruktion „von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen“ (Flick u. a. 2000, 19) auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen bzw. Paradigmen	Anhand der Videodaten kann Explizites sowie der implizite Sinn, inkorporiertes Wissen etc. durch die Kamera „festgehalten“ und rekonstruiert werden und dies nicht nur in verbalen Äußerungen; Analyse sozialer Praktiken und Interaktionen auch in Verbindung mit Dingen, Bewegungen, Raum-Körper-Konstellationen etc. werden ermöglicht (vgl. Herrle & Dinkelaker 2016)	Praktiken der Differenzherstellung werden im Video festgehalten
Objektiver Sinn	„Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen“ (Reichertz 2016, 36)	„hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen“ (Flick u. a. 2000, 19)	Videographie als Aufzeichnung von Kommunikations- bzw. Interaktionsakten, die Grundlage der Rekonstruktion sind	Rede einer Schulleiterin eines inklusiven Gymnasiums zum Schuljahresbeginn wird video-graphiert

Ein zweiter Ordnungsversuch (Tabelle 2) orientiert sich an unterschiedlichen gegenstandstheoretischen Bestimmungen von Unterricht. Unterricht ist kein „ontologisch gegebenes Faktum [...], sondern [wird] durch spezielle Zugriffsweisen als Gegenstandsfeld von Unterrichtsforschung allererst konstituiert [...]“ (Terhart 1978, 22). Unterricht wird folglich als soziales Phänomen gefasst (vgl. Proske 2018) und je nach dahinterliegender Sozial- und Gegenstandstheorie theorieabhängig konstruiert und je nach Methode rekonstruiert (vgl. Idel & Meseth 2018). Dies erscheint interessant, wenn man fragt, welchen Beitrag zur Rekonstruktion hierzu die Videographie – v. a. mit Blick auf die Kombination von Sequentialität und Simultanität – leisten kann und welchen besonderen Mehrwert sie liefert.

Bestimmung von Unterricht (nach Proske 2018)	Erläuterung (nach Proske 2018)	Videographische Leistung
Sprachtheoretisch fundierte Bestimmung	Unterricht als sprachlicher Diskurs	Videographie als Medium des Transports der sprachlichen Diskurse
Praxistheoretisch fundierte Bestimmung	Unterricht als soziomaterieller Zusammenhang von Praktiken	Videographie als Dokumentation von Praktiken
Systemtheoretisch fundierte Bestimmung	Unterricht als Kommunikationssystem; Sozial-, Zeit- und Sachstruktur des Unterrichts	Videographie als Dokumentation sozialer Systeme, Kontingenzen und System-Umwelt-Unterscheidungen
Wissenssoziologisch ausgerichtete Bestimmung	Unterricht als geteilte Sinnkonstruktion	Videographie als Medium des Transports der sprachlichen und nicht-sprachlichen Äußerungen
Pädagogische Bestimmung des Unterrichtens	Unterricht als Summe absichtsgeleiteter Handlungen	Videographie als Dokumentation von Handlungen der Erziehung, Bildung und Didaktik

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Videographie bei der Analyse von Daten zuvorderst bei der Rekonstruktion von sozialem Sinn einen hohen Mehrwert bietet, da es hierbei u. a. um die „Deskription sozialen Handelns in sozialen Milieus bzw. Beschreibung von Prozessen“ (Reichertz 2016, 36) bzw. die „Rekonstruktion des sozialen Sinns von Praktiken und Dingen“ (Reichertz 2016, 36) geht. Beides lässt sich über videographische Daten sehr gut festhalten. Hinzu kommt, dass bei den unterschiedlichen gegenstandstheoretischen Bestimmungen von Unterricht der Mehrwert der Videographie nur dann zum Vorschein kommt, wenn tatsächlich sequentielle und simultane Strukturen in den Fokus der Rekonstruktionen rücken, die sich dann wiederum wechselseitig aufeinander beziehen müssen. Beispielsweise wäre bei einer sprachtheoretisch fundierten Bestimmung von Unterricht auch eine Analyse (nur) von sequentiellen Transkripten denkbar. Videographien jedoch böten den Mehrwert, eben durch die Erfassung auch der simultanen Struktur eine tiefergehende Bestimmung sowohl über nacheinander als auch parallel ablaufende sprachliche Diskurse vorzunehmen.

6 Videographische Beispielstudien

Anhand von vier Beispielstudien, die stellvertretend für eine Vielzahl von videographischen Forschungsarbeiten zum inklusiven Unterricht stehen und deren methodisches Vorgehen und Ergebnisse in Form von Zeitschriften- oder Sammelwerksbeiträgen publiziert wurden, soll abschließend exemplarisch verdeutlicht werden, inwiefern das jeweils gewählte videographische Forschungsdesign einen

Mehrwert für die Inklusionsforschung darstellt. Bei der explorativen Prüfung ergab sich eine Art Kontinuum, welches unterschiedliche Möglichkeiten der Nutzung videographischer Daten aufzeigt.



Beispielstudie 1: „Leistungsdifferenzen im ‚inklusiven‘ und im gymnasialen Unterricht“ (Wagener & Wagner-Willi 2017)

In der Studie von Wagener und Wagner-Willi (2017), die v. a. raumbezogene Praktiken mit Blick auf den performativen Vollzug von Inklusion bzw. Exklusion untersucht, wird der Frage nachgegangen, „wie mit der Zuschreibung von Leistungsdifferenzen eine differente Zuweisung und Nutzung von ‚Territorien‘ im Goffmanschen Sinne einhergehen“ (Wagener & Wagner-Willi 2017, o. P.). Zur Klärung der Frage werteten die Autor*innen aus kontrastierenden Unterrichtsvideographien Fotogramme und textliche Sequenzen mittels dokumentarischer Methode aus. Bezogen auf den ersten Ordnungsversuch (Tabelle 1) zeigt sich, dass durch die Beschreibung des sozialen Handelns bzw. von Prozessen und der Rekonstruktion des sozialen Sinns von Praktiken und Raumnutzungen (vgl. Reichertz 2016) die Videographie hier einen großen Mehrwert entfalten konnte. Während die Sequenzanalysen eher kurz ausfallen, zeigen die reflektierenden Interpretationen in Bezug auf die Simultanität (Fotogrammanalyse) deutlich, welches Potential in der Videographie steckt.



Beispielstudie 2: „Differenzierung unter Schüler_innen im reformierten Sekundarschulunterricht“ (Rose & Gerkmann 2015)

Die Studie von Rose und Gerkmann (2015) geht der Frage nach, wie Prozesse der Differenzkonstruktion (auch zwischen und durch Schüler*innen) in der Schule ablaufen und wie man diese beobachten kann. Hierzu wurden Szenen von Gruppenarbeiten im individualisierten Unterricht in zwei sechsten Klassen videographiert und analysiert. Die szenischen Beschreibungen, welche „die Abläufe unter den Beobachtungsgesichtspunkten Körper/Körperlichkeit, Raum-Zeit-Strukturierungen, Interaktion und Artefakte“ (Rabenstein & Reh 2008, 147) festhalten, wurden um Standbilder aus den Videoszenen zur „besseren Nachvollziehbarkeit der Interpretation“ (Rose & Gerkmann 2015, 196) ergänzt. An diesem Beispiel zeigt sich, dass v. a. die sequentielle Struktur der Beschreibung als Grundlage der Rekonstruktion dient und die Fotogramme eher einen ergänzenden, illustrativen Charakter haben.



Beispielstudie 3: „Das muss am Gymnasium schneller gehen“ (Syring u. a. 2020)

In der Studie von Syring u. a. (2020) wurde der Frage nachgegangen, „wie Lehrkräfte am Gymnasium Differenz herstellen und welche Deutungen“ (Syring u. a. 2020, 241) diesem Handeln zugrunde liegen. Hierzu wurden 43 Unterrichtsstunden videographiert. In der vorgestellten Teilstudie ging es um die

Rekonstruktion von „Zeit“ im Kontext von Differenzierungspraktiken. Die dafür verwendeten Videodaten wurden mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet (vgl. Asbrand & Martens 2018; Bohnsack 2010). Hierfür wurden die verbalen Elemente transkribiert und um nonverbale Informationen angereichert, die sich auf Mimik, Gestik und Proxemik beziehen sowie Informationen zum Raum geben. Einige Fotogramme ergänzten die Transkripte. Mit Blick auf die beiden Ordnungsversuche bot die Videographie hier bei der Rekonstruktion des sozialen Sinns einen Mehrwert bei der Analyse sozialer Praktiken in Verbindung mit Dingen, Bewegungen, Raum-Körper-Konstellationen etc. (vgl. Herrle & Dinkelaker 2016) (Tabelle 1). Bei der Dokumentation der Praktiken (praxistheoretisch fundierte Bestimmung von Unterricht, Tabelle 2) konnte sowohl die Simultanität als auch Sequentialität in den Fotogrammen und den Beobachtungsprotokollen/Transkripten genutzt werden.



Beispielstudie 4: „Differenz und Passung“ (Martens 2015)

Die Studie fokussiert die Differenzbearbeitung in „heterogenitätssensible[n] pädagogisch-didaktische[n] Settings“ (Martens 2015, 211) bei gleichzeitiger Differenzzeugung. Auch hier wird auf ein praxeologisch-wissenssoziologisches Konzept von Praktiken (Tabelle 1 und 2) Bezug genommen. Fokussiert auf Einzelevents werden hier Fotogramme aus den videographierten Stunden in die Analysen mit einbezogen, vor allem mit einem Fokus auf die Sequentialität des beschreibenden Textes. Anders als in den vorher genannten Studien werden die Fotogramme auch untereinander in Beziehung gesetzt, so dass auch hier (und nicht nur im Texttranskript) die Sequentialität rekonstruiert werden kann.

7 Fazit: Methodenübergreifende (Aus-)Nutzung des Potentials der Videographie

Der Blick auf die vier exemplarischen Studien und ihre Nutzung der Videographie zeigt, dass es sich weder um ein einheitliches, etabliertes Verfahren handelt, noch dass es einen Konsens darüber gibt, welche Aspekte von Videodaten in welcher Form analysiert und rekonstruiert werden können. Der methodische Pluralismus in der Nutzung videographischer Daten erscheint jedoch produktiv, um aufzuzeigen, welche Möglichkeiten und Potentiale in der Videographie stecken. Zur Erhöhung des erkenntnistheoretischen bzw. inhaltlichen Gewinns bei der Erforschung (inklusive) Unterrichts (vgl. Asbrand & Martens, 2018) wäre es sinnvoll – das sollten die Ausführungen im dritten Kapitel sowie die Beispielstudien zeigen –, sowohl die Sequentialität als auch die Simultanität von Videodaten vollumfänglich(er) zu nutzen. Und dies nicht nur neben- bzw. nacheinander, sondern in einer gegenseitigen Verschränkung und Kombination (siehe Vorschlag von Dinkelaker & Herrle 2009). Noch zu wenig genutzt erscheinen auch die Poten-

tiale, die sich möglicherweise aus der Übertragung aus anderen Methoden und Verfahren, v. a. der Interpretation von visuellen Artefakten bzw. produzierten Bildern (z. B. Fotografien, Bildern, Kunstwerken, Plänen, Zeichnungen etc.) ergeben (z. B. Bildanalysen, Card-Sorting- bzw. Sortiertechniken, Netzwerkzeichnungen). Hinzu kommen auch neuere Methoden- und Verfahrensweisen, wie bspw. die Kamera-Ethnographie, der Einsatz von Body-Cams oder 360°-Kameras (vgl. Mohn 2019; Grein & Tesch 2021).

Eine weitere Überlegung geht mit der Frage der Bereitstellung von Forschungsdaten im Publikationsprozess einher: Während für quantitative Studien teilweise bereits die aufbereiteten Daten oder Statistiksripte in Repositorien oder bei Zeitschriften direkt archiviert werden, sodass jede*r Leser*in der Studie diese nachvollziehen kann, gilt dies im qualitativen Bereich, v. a. für umfangreiche Transkripte und Beobachtungsprotokolle, nicht. Überlegenswert wäre auch – nach Klärung aller rechtlichen Schwierigkeiten –, dass Videodaten, die die Grundlage von Analysen sind, online verfügbar gemacht werden. So könnte das Potential videographischer Analysen weiter ausgenutzt werden, da man sich im Publikationsprozess nicht auf Transkripte, Protokolle und wenige Fotogramme, Stillfolgen oder Skizzen berufen müsste.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838584829>
- Bohnsack, R. (2010): Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation. In: M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: Springer VS, 271-294. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92054-2_11
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich/utb.
- Breitenbach, S. (2016): Aktuelle Produkte und Literaturhinweise zur softwarestützten Videoanalyse. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 335-341.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Dinkelaker, J. (2016): Datengewinnung und Datenformate in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: U. Rauin, T. Engartner & M. Herrle (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele. Weinheim u. a.: Beltz, 50-75.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>

- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie, 13-29.
- Grein, M. & Tesch, B. (2021): Chancen und Herausforderungen der Körperkamera: Analysen und Reflexionen zu mobilen Minikameras als (neuem) Instrument der Unterrichtsvideografie. In: A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, Heft 4. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. (ces), 115-140.
<https://doi.org/10.21241/ssor.78276>
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim u. a.: Beltz, 76-129.
- Herrle, M., Rauin, U. & Engartner, T. (2016): Videos als Ressource zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim u. a.: Beltz, 8-28.
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kompodium qualitativer Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63-82.
- Kopp, J. & Steinbach, A. (2018) (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0>
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). Weinheim u. a.: Beltz.
- Martens, M. (2015): Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, Jg. 16/H. 2, 211-229.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24326>
- Mohn, B. E. (2019): Kamera-Ethnographie. Schauen, Sehen und Wissen filmisch gestalten. In: A. Geimer, C. Heinze, & R. Winter (Hrsg.): *Handbuch Filmsoziologie*. Wiesbaden: Springer, 1-22.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-10947-9_69-2
- Prose, M. (2018): Wie Unterricht bestimmen? – Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Sozialforschung. In: M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kompodium qualitativer Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-62.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: H.-C. Koller (Hrsg.): *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse*. Opladen: Budrich, 137-156.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtung. In: U. Rauin, M. Herrle, & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 242-262.
- Rauin, U., Herrle, M. & Engartner, T. (Hrsg.) (2016): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Reichert, J. (2016): *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4>
- Rose, N. & Gerkmann, A. (2015): Differenzierung unter Schüler_innen im reformierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, Jg. 15/H. 2, 191-210.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24325>
- Seidel, T. & Thiel, F. (Hrsg.) (2017): *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.

- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015): Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Jg. 16/H. 2, 163-171. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24323>
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: I. van Ackern, H. Bremer, F. Kessel, 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, 581-595. <https://doi.org/10.25656/01:19270>
- Syring, M., Brinkmann, L. & El Damaty, Y. (in Vorbereitung): „Jetzt übertreibt ihr es aber mit der Schlamperei“: Materialität im Kontext sozialer Ordnungsbildung im Gymnasialunterricht.
- Syring, M., Brinkmann, L., Weiß, S. & Kiel, E. (2020): „Das muss am Gymnasium schneller gehen“: Eine praxeologisch-wissenssoziologische Rekonstruktion von „Zeit“ im Kontext von Differenzierungspraktiken im Gymnasialunterricht. In: E. Schilling & M. O'Neill (Hrsg.): *Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 235-262. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31252-7_11
- Terhart, E. (1978): *Interpretative Unterrichtsforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tesch, B. (im Erscheinen): *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Bern: Peter Lang.
- Tesch, B., Vernaci, D. & Ströbel, L. (2020): Auswahlprozesse bei der Dokumentarischen Unterrichts-videoanalyse. Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang. In: *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung (ZRFF)*, Jg. 1/H. 1, 71-84. <https://doi.org/10.25656/01:24226>
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31204-6>
- Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 1/H. 4, Frankfurt/M. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439> (Abrufdatum: 27.06.2022).
- Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, Jg. 5/H. 1, 49-66.
- Wilm, G. (2021): *Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht. Eine videobasierte Praxeographie*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839459515>

Autor*innenangabe

Syring, Marcus, Prof. Dr.

Eberhard Karls Universität Tübingen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Herstellung von und Umgang mit Differenz (v. a. am Gymnasium), Interkulturalität, Inklusion, Lehrerprofessionalität, Classroom Management
marcus.syring@uni-tuebingen.de

Marina Biljan, Ellen Reuther und Matthias Martens

Inklusion videographieren: Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit rekonstruktiver Unterrichtsforschung

Abstract

Forschung zu inklusivem Unterricht fokussiert häufig auf die (Re-)Produktion exklusiver Strukturen, während Inklusion selbst nur selten empirisch in den Blick gerät. Innerhalb des rekonstruktiven Forschungsparadigmas versuchen wir in diesem Beitrag eine theoretische und methodische Annäherung an Inklusion als Gegenstand videographiegestützter Unterrichtsforschung. Anhand von Videoausschnitten erläutern wir, wie Inklusion als Einschluss in schulische Normen verstanden werden kann und welche Implikationen dieses Verständnis auf die Forschungspraxis hat. Wir reflektieren dabei Erkenntnismöglichkeiten im Lichte der normativen Aufladung des Forschungsgegenstands in Forschung und Schulpraxis, der Komplexität von Unterricht sowie der Aspekthaftigkeit des Forschungszugangs.

1 Einleitung

Aus der Ratifizierung der UN-BRK (2006) ergibt sich der Anspruch, inklusiven Unterricht im Rahmen einer bildungspolitischen Reform als Regelunterricht zu implementieren. Dies macht fundamentale Veränderungen in den normativen Ansprüchen von Bildung, in den Selbstverständnissen von Schule und in der pädagogischen Praxis im Unterricht notwendig. Schule und Unterricht werden damit zu Orten der Transformation und sind u. a. deswegen für die empirische Forschung aktuell von besonderem Interesse. Dabei trifft Forschung auf ein stark normativ aufgeladenes Feld: u. a. menschenrechtliche Normen (ebd.), Normen der Dekategorisierung (z. B. Hinz 2009) oder der egalitären Wahrnehmung von Differenz (Prenzel 2006) bestimmen den Diskurs um die didaktische und pädagogische Gestaltung von Inklusion in Schule und Unterricht und der darin relevanten sozialen Beziehungen (vgl. im Überblick Dexel & Kratz 2022; Hackbarth & Martens 2018; Saalfrank & Zierer 2017). Inklusion erscheint dabei häufig selbst als eine noch nicht erfüllte Norm, auf die sich das Schulsystem und der Unterricht erst noch auszurichten haben. Aufgrund der strukturell tief verankerten Leistungsnormativität des deutschen Bildungssystems und der damit verbundenen andauernden (Re-)Produktion exklu-

siver Strukturen stellt Inklusion für einige sogar eine utopische, unerfüllbare Norm dar (vgl. Feuser 2021).

Die qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung interessiert sich grundlegend dafür, wie Phänomene, Wissensbestände und Praktiken im Unterricht sozial hervorgebracht werden. Durch die normative Aufladung des Feldes und den zuweilen ausschließlich normativen Status von Inklusion ist die rekonstruktive Unterrichtsforschung vor eine Reihe von Herausforderungen gestellt: Erstens ist rekonstruktive Forschung eine ‚positive‘ Forschung, d.h. Inklusion kann nur empirisch rekonstruiert werden, wenn diese als routinierte soziale Praxis vorliegt. In einem Feld, das durch exklusive Strukturen geprägt ist, ergibt sich die Schwierigkeit, dass das Beobachten von Inklusion unwahrscheinlich/unmöglich bleibt. Zweitens können sich die Forschenden beim Feldzugang nicht darauf verlassen, dass ein inklusives Selbstverständnis einer Schule oder einer Lehrperson auch mit einer inklusiven Praxis zusammenfällt (zur kategorialen Differenz von Selbstbildern, Normen und habitualisierter Praxis vgl. Bohnsack 2017). Drittens wird die Erforschung inklusiven Unterrichts auch dadurch herausgefordert, dass der rekonstruktiven Unterrichtsforschung eine an Forschung anschlussfähige Bestimmung des Gegenstands fehlt: Das normative Verständnis von Inklusion kann die rekonstruktive Forschung aufgrund ihrer methodologischen Ausrichtung nicht einfach übernehmen. Durch die Unbestimmtheit des Forschungsgegenstands entstehen Probleme der Beobachtbarkeit von Inklusion. Die Forschung behilft sich in der Regel damit, dass Inklusion *ex negativo*, als Gegenteil von Exklusion definiert wird.

Ausgehend von dieser Problematik fragen wir in diesem Beitrag, wie Inklusion gegenstandsangemessen in videographiegestützter Unterrichtsforschung erforscht werden kann, und entwickeln einen Vorschlag für eine positive Bestimmung von Inklusion als Grundlage für die Beobachtung und Analyse von Unterricht. Zur Verdeutlichung des Bestimmungsproblems referieren wir zunächst ausgewählte Ergebnisse aus der rekonstruktiven Inklusionsforschung (Kap. 2). In Kapitel 3 beschreiben wir das komplexe Forschungssetting des inklusiven Unterrichts und seine Charakteristika und unterbreiten dann exemplarisch einen Vorschlag für die Rekonstruktion inklusiver Momente im Unterricht (Kap. 4). Schließlich diskutieren wir unsere Überlegungen vor dem Hintergrund wissenssoziologischer und anerkennungstheoretischer Aspekte (Kap. 5).

2 Inklusion als Gegenstand von rekonstruktiver Unterrichtsforschung

Mit Blick auf den Stand rekonstruktiver Unterrichtsforschung zum Thema Inklusion ergibt sich ein vielfältiges Bild unterschiedlicher Studien, deren Ergebnisse sich nur schwer systematisieren lassen (vgl. Budde & Blasse 2017, 239, 241). Insgesamt zeigt sich, dass die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit rekonstruk-

tiver Schul- und Unterrichtsforschung im Feld Inklusion schnell auf ein zentrales Problem stößt: Die Unbestimmtheit von Inklusion als Forschungsgegenstand. Budde und Hummrich (2015) sehen Inklusion als „dialektischen Widerpart“ (ebd., 34) zur Exklusion, was eine losgelöste Betrachtung kaum ermöglicht. Der Ermöglichung von Teilhabe stehen demzufolge immer Ungleichheitsfaktoren gegenüber (vgl. ebd.). Schule ist zwar sozialer Inklusion verpflichtet, aber auch in institutionell gegebenen exklusiven Rahmenbedingungen verortet (ebd.; Budde & Blasse 2017, 240). Die Definition von Inklusion über den Exklusionsbegriff und die Kopplung von Inklusion an Exklusion zieht in der Forschung allerdings eine Fokussierung auf Exklusionen nach sich, die die Unbestimmtheit des Gegenstands der Inklusion weiter verstärkt. Auch Korff und Neumann (2020) bleiben in der dialektischen Logik, wenn sie Inklusion als „Reduktion von Barrieren“ (ebd., 2) definieren. Inklusion als Minimierung oder Auflösung von exklusiven Strukturen zu betrachten, schafft allerdings eine forschungspraktische Herausforderung, da Inklusion hier vor allem in Abhängigkeit von Exklusion in den Blick gerät und der Definition die Vorstellung von Inklusion als (Entwicklungs-)Prozess inhärent ist. Im Sinne eines besseren Verständnisses der Ursachen für Exklusion plädiert Sturm (2016) sogar dafür, die Inklusionsforschung explizit auf die Exklusionsprozesse auszurichten, um herauszufinden, „wo und wie Schüler/-innen die [sic!] Teilhabe am unterrichtlichen Geschehen, an den unterrichtlichen Lehrintentionen der Lehrkräfte und der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen *behindert* werden“ (ebd., 135f.).

Auch in den meisten empirischen Studien stellt sich Inklusionsforschung als Erforschung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen dar (vgl. u. a. Budde & Blasse 2017, 241; Fritzsche 2014, 333; Korff & Neumann 2020, 16; Martens 2021). Dies führt dazu, dass hauptsächlich exklusive statt inklusiver Strukturen in den Blick geraten. Inklusiver Unterricht erscheint dabei – zumindest implizit – als Feld, in dem die programmatisch hoch gesteckten normativen Ziele und Selbstbeschreibungen sich nicht erfüllen. Die Fokussierung auf eine Differenz von Norm und Praxis ist auch schon in der älteren Differenzforschung zu beobachten: So entstehen etwa mit der Einführung individualisierender und differenzierender Unterrichtsformate seit den 1970er Jahren empirische Studien, die die Mechanismen einer impliziten Differenzierung (z. B. Rosenthal & Jacobson 1971) und nicht-intendierte Effekte einer absichtlichen, explizierten Differenzierung (z. B. Haußer 1981; Väh-Szusdzara 1981) und die damit einhergehende (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit im allgemeinbildenden Schulsystem thematisieren (vgl. auch Hopf 1974; Ulich 1981; Beisenherz 1981; im Überblick: Trautmann & Wischer 2008; Martens 2018, 2021). Diese Figur setzt sich in der aktuellen Inklusionsforschung fort. Dort wird durch die Fokussierung auf Exklusionsprozesse vor allem die Diskrepanz zwischen dem gesellschaftlichen und pädagogischen Inklusionsanspruch und der schulischen Praxis in den Vordergrund gerückt (vgl. Martens 2021). Exemplarisch zeigt sich dies z. B. bei Fritzsche (2014), die verdeutlicht, wie Differenzen in schulischen Interaktionen in Form von marginalisierenden und diskriminierenden Effekten Bedeutung erlangen.

Sie zeigt, dass Praktiken der Fürsorge einen exklusiven Status des*der Schüler*in in nach sich ziehen können, mit dem Machtausübung und Marginalisierung einhergehen. Auch Budde und Blasse (2017) zeigen am Beispiel von Leistungsadressierungen beständige Differenzierungen im Unterricht auf. Vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses führt der Wegfall der Kategorie „Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf“ im untersuchten Fall zur „Diffusion professioneller Zuständigkeiten und fehlender spezifischer Unterstützung“ (Budde & Blasse 2017, 250) seitens des pädagogischen Personals. Herzmann und Merl (2017) erforschen Teilhabereformen und deren inhärente Logiken. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Mitgliedschaft im inklusiven Setting nicht automatisch mit Teilhabe einher geht. Sie arbeiten systematisch Formen der Nicht-Teilhabe heraus, die beispielsweise durch die Reduzierung von Anforderungen oder Schonung legitimiert werden. Auch Jahr (2021) zeigt für den formal inklusiven Politikunterricht, dass die Ermöglichung von Teilhabe für Schüler*innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf zur Exklusion und Beschämung führen kann. Als Begründung führt er die Differenz zwischen inklusivem Selbstverständnis der Schule und überdauernd exklusiv strukturiertem Unterrichtsmilieu an. Ähnliche Befunde berichten auch Wagener u. a. (2021). Im Rahmen des formal inklusiven Naturwissenschaftsunterrichts werden hierarchisierende Differenzkonstruktionen hinsichtlich des fachlichen ‚Könnens‘ und des eigenverantwortlichen Handelns rekonstruiert, die mit der Behinderung von Möglichkeiten des fachlichen Lernens und der sozialen Teilhabe verbunden sind.

Nur wenige Studien rekonstruieren auch inklusive Prozesse. Ein Beispiel ist die Studie von Hackbarth (2017), in der drei Typen der aufgabenbezogenen Schüler*inneninteraktion herausarbeitet wurden: Ko-Konstruktion, Instruktion und Konkurrenz. Ähnlich wie Fritzsche (2014) bezogen auf Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion kommt Hackbarth (2017) auf der Ebene der Peerinteraktion zu dem Schluss, dass vermeintlich fürsorgliche Praktiken, z. B. des „Helfens“ im Kontext der Instruktion, exkludierende Momente durch „hierarchisierende Positionierungen“ (ebd., 142) aufweisen. Im Modus der Konkurrenz bzw. im Kontext von Streitereien können diese hingegen häufiger abgewehrt werden. Im Modus der Ko-Konstruktion dokumentiert sich ein „gegenseitiges Helfen“, welches „lern- und teilhabeförderlich“ (ebd., 143) sein kann.

Die hier exemplarisch und skizzenhaft referierten Befunde eröffnen den Blick darauf, dass die Selbstbeschreibung als inklusiv und auch die Überzeugung der schulischen Akteur*innen, dass es notwendig und richtig ist, die eigene pädagogische Praxis inklusiv auszurichten, nicht zwangsläufig einen inklusiven Unterricht hervorbringt. In den Studien werden u. a. nicht-intendierte Effekte unterrichtlicher Praxis im Kontext von Inklusion sichtbar, die einen aufklärerischen Charakter entfalten und eine wichtige Reflexionsgelegenheit für professionelles Handeln darstellen können. Mit Bezug auf die Bestimmung von Inklusion als Forschungsgegenstand kann es allerdings nicht zufriedenstellen, das dialektische Verhältnis von Inklusion und Exklusion in der Unterrichtsforschung einseitig in Richtung Exklusion aufzulösen.

3 Komplexität von inklusivem Unterricht

Die folgenden methodischen Überlegungen sind aus der Perspektive der dokumentarischen Unterrichtsforschung verfasst (vgl. Asbrand & Martens 2018). Unterricht verstehen wir in diesem Zusammenhang als komplexe soziale Interaktion (vgl. Luhmann 2002). Das Interaktionsgeschehen ist durch sprachliche, aber auch körperliche und materielle Aspekte geprägt, die sowohl synchron als auch simultan ablaufen (vgl. Asbrand & Martens 2018, 84 ff., 104 f.). Komplexität entsteht vor allem durch die Verschränkung mehrdimensionaler und gleichzeitig ablaufender Interaktion (vgl. ebd., 3). Im Unterricht wird der Inklusionsanspruch häufig durch die Differenzierung von Anforderungen realisiert (vgl. Budde & Blasse 2017, 239, 241). Dadurch, dass gleichzeitig verschiedene Schüler*innen Unterschiedliches tun, entsteht im inklusiven Unterricht eine erhöhte Unterrichtskomplexität, die eine zusätzliche Herausforderungen für die empirische Unterrichtsforschung darstellt. Die Komplexität im inklusiven Unterricht soll im Folgenden anhand eines Beispiels aus der videogestützten Unterrichtsforschung verdeutlicht werden.



Abb. 1: Freiarbeit (von links nach rechts: Hannah, Marie, Frau Schmidt, Leon und Emma)

Das Fotogramm wurde in einer Freiarbeitszeit einer sich inklusiv verstehenden Grundschule aufgenommen. Zu sehen ist ein Interaktionszusammenhang an einem Gruppentisch. Verschiedene Interaktionen verlaufen zwischen Schüler*innen und zwischen Schüler*innen und Lehrer*in.¹ Aus dem Kontextwissen zu diesem Unterricht ist bekannt, dass Kinder mit und ohne zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf sowie Kinder unterschiedlicher Jahrgangsstufen an der hier durch das

¹ Zudem sitzen an dem Gruppentisch drei weitere Schüler*innen und eine pädagogische Kraft, die jedoch in den Fotogrammen nicht sichtbar sind.

Fotogramm dargestellten Interaktionen beteiligt sind. Komplexität zeigt sich jedoch nicht nur an der Vielzahl von Personen und ihrer sozialen Rollen, sondern auch an den Verstrickungen und der Verschachtelung der Interaktionen. Im folgenden Transkript werden verschiedene Interaktionen zwischen Schüler*innen und zwischen Schüler*innen und einer Lehrperson sichtbar. Zugunsten der Übersichtlichkeit und der Unterscheidung der Kommunikationsstränge ist die Kommunikation von Marie und Leon mit der Lehrperson kursiv gesetzt.

Frau Schmidt: *schaust du noch mal bitte*

Hannah: *oh die sind jetzt aufgeschlagen und haben keine titelseite egal (2)*

Marie: *ähm (.) fünfzig plus acht fünfzig*

Emma: *das sieht schön*

Frau Schmidt: plus

Marie: *fünfzig plus acht äh zehn ist ähm sechzig*

Emma: *laus mit dem bunt*

Frau Schmidt: *ja (.)*

Marie: *und dann noch einer acht*

Hannah: text zahl

Frau Schmidt: *ja*

Marie: *das ist neunhundertacht und sechzig*

Leon: *l kannst du mir helfen*

Frau Schmidt: *l ja äh komm mal hier neben mich Leon (.) Leon komm mal neben mich (.) ja (.) gut*

[Auslassung]

Frau Schmidt: ja aber was ist bei den einern (.)

Marie: *das ist bei einer acht*

Frau Schmidt: *ja*

Marie: *hab das verwechselt*

Frau Schmidt: macht nichts (2) wo bist du denn

Leon: *bei der ((unv., ca.0.3sek))*

Frau Schmidt: *okay haste n bleistift sonst geht's nicht*

Leon: *ja*

Frau Schmidt: *(3) okay du kannst das hier zu dritten [((unv., ca.0.5sek))]*

Das Transkript zeigt drei verschiedene Interaktionsstränge, die zum Teil synchron ablaufen und sich jeweils in ihrer eigenen Sequenzialität weiterentwickeln. Während Frau Schmidt mit Marie Additionsaufgaben löst, sprechen Hannah und Emma über die Gestaltung eines Beitrags für die Schüler*innenzeitung auf dem Tablet. Die Interaktionen weisen keine gemeinsamen Schnittmengen auf, laufen jedoch in unmittelbarer Nähe ab. Da die Gespräche für die jeweils anderen am Tisch hörbar sind, können beide Gespräche nicht als vollständig abgesondert voneinander betrachtet werden. Die Interaktionskomplexität erhöht sich durch Leon,

der zur Interaktion zwischen Frau Schmidt und Marie hinzukommt und Frau Schmidt um Hilfe bittet. Sie bittet Leon sich neben sie zu setzen, damit sie sowohl Marie als auch ihm helfen kann. Frau Schmidt wendet sich in der Folge beiden Kindern abwechselnd zu. Deutlich wird zudem eine Steigerung der Komplexität durch unterschiedliche Themen, da Marie und Leon zwar beide an mathematischen Themen arbeiten, jedoch an unterschiedlichen Aufgaben: In der Selbstlernzeit vertieft Marie stellengerechtes Addieren im Hunderterraum, während Leon an Subtraktionsaufgaben im Zehneraum bis 20 arbeitet. Die Lehrkraft richtet ihre Aufmerksamkeit abwechselnd auf Marie und Leon, indem sie sich einem* einer Schüler*in zuwendet, nach dem Stand des Aufgabenbearbeitung fragt und Hilfestellungen in Form von Fragen strukturiert. Während Emma am Tablet an der Schüler*innenzeitung arbeitet, schreibt Hannah zeitweise in ihr Heft. Woran sie arbeitet, wird in dieser Situation nicht thematisch. Sie unterbricht ihre Arbeit immer wieder und hilft Emma bei Formatierungsfragen und nimmt gemeinsam mit ihr Einstellungen am Tablet vor. Die thematische Vielfalt wird durch verschiedene unterstützende Materialien verstärkt. Die Schüler*innen arbeiten an verschiedenen Heften und Arbeitsblättern, aber auch ein digitales Medium wird im Setting genutzt. Die Situation zeigt ebenfalls eine dynamische Raumbewegung beispielsweise durch Leons Sitzplatzwechsel. Die Plätze im Raum können von Schüler*innen und professionellen Akteur*innen frei gewählt und nach Bedarf gewechselt werden. Die dadurch bedingte Fluktuation und Bewegung schafft ein komplexes Setting, das verschiedene Interaktionen ermöglicht.

Insgesamt kann durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Personen, Interaktionen, Themen, Materialien und einer dynamischen Raumnutzung eine hohe Komplexität des Settings gezeigt werden. Diese Komplexität erhöht sich durch die Verschränkungen von Interaktionen auf mehreren Ebenen und durch synchrone Interaktionsabläufe, die sich im inklusiven Unterricht meist vielfältiger zeigen als im Regelschulunterricht. Diese vielfältigen Ebenen und verstrickten Interaktionen als Teil der inklusiven Praxis einzufangen, stellt die Forschung vor methodische Herausforderungen und macht ein flexibles Forschungshandeln notwendig.

4 Videographische Annäherung an inklusive Momente

Ziel der folgenden dokumentarischen Analyse (vgl. Bohnsack 2017; Asbrand & Martens 2018) ist es, auf inklusive Praktiken zu fokussieren und diese aus dem Videomaterial zu rekonstruieren. Der Fokus auf Inklusionen bedeutet allerdings nicht, dass die Situation frei von Exklusionen ist. Die im Folgenden als Transkript dargestellte Unterrichtssequenz zeigt mehrere Interaktionen, die ein Um-Hilfe-Bitten bzw. ein Hilfe-Beanspruchen sowie ein Helfen zeigen. Die im Folgenden gezeigten Situationen sind ebenfalls am oben gezeigten Gruppentisch (Abb. 1) situiert. Frau Schmidt bearbeitet mit Marie eine Rechenaufgabe:

Frau Schmidt: warte mal aber so jetzt zeige ich dir mal einen kleinen trick ne (.) darf ich mal deinen (.) [Stift]

Marie: Lja natürlich

Frau Schmidt: guck mal wenn du jetzt weiter machst dann siehst du ja direkt (.) ich denke dass du hier direkt siehst (.) das sind wie viel hunderter?

Marie: sind ähm (.) sechshundert

Frau Schmidt: dann schreibst du einfach direkt sechshundert hin

Marie: okay

Frau Schmidt: weil "ehe du das geschrieben hast das dauert dann ja immer so lange" (.) ne? haste viel einfacher guck mal und hier

Marie: das sind fünfzig und vierzig

Frau Schmidt: ja (.) ne fünfzig und

Marie: zwanzig

Frau Schmidt: ja

Marie: sind sechzig äh siebzig

Frau Schmidt: genau dann schreibste das stellengerecht untereinander guck mal dann siehst das nachher ganz schnell (.) und?

Marie: und das sind ähm vier

Frau Schmidt: echt?

Marie: ähm ich meinte zwei und zwei

Frau Schmidt: ne zwei und zwei geht nicht

((Störgeräusch))

Marie: l(unv., ca. 0.2sek) ähm ich meine neun und zwei

Frau Schmidt: ja sind?

Marie: neun (.) elf

Frau Schmidt: genau dann schreibst du das so darunter guck mal (2) dann siehst du das direkt

Marie: lsechshundert (.) ne

Abb. 2: Transkript „Mathematikaufgaben“

Anders als in anderen untersuchten Settings individueller Lernbegleitung (vgl. z. B. Rabenstein & Reh 2013) wird in dieser Hilfesituation die Schülerin nicht als hilfebedürftig adressiert. Vielmehr wird sichtbar, dass die Lehrperson am fachlichen Vorankommen der Schülerin orientiert ist und ihr durch den „Trick“ eine Heuristik an die Hand gibt, die ihr hilft, die fachliche Aufgabe und damit verbundene Schwierigkeiten zu bewältigen. Der „Trick“ hat darüber hinaus die Funktion, die vorhandenen Fähigkeiten der Schülerin zu optimieren. Die Schülerin wird zwar als (noch) unwissend in Bezug auf die Vereinfachung adressiert, die Lehrerin traut ihr aber zu, den „Trick“ zu verstehen und eigenständig anzuwenden. Die Lehrperson und Marie sitzen nebeneinander und schauen gemeinsam auf den Lerngegenstand. Durch ihre zueinander gewendeten Oberkörper und das Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch schaffen sie ein gemeinsames Setting der Aufgabebearbeitung. Frau Schmidt adressiert sie als fähig, direkt zu erkennen, wie viele Hunderter das Ergebnis der Additionsaufgabe hat. Marie macht durch ihre Antworten deutlich, dass sie interessiert ist, den „Trick“ zu erlernen. An Marias Verhalten zeigt sich insgesamt eine Orientierung an der erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe, also eine positive, affirmative Einstellung zu den heteronomen Anforderungen des Unterrichts (vgl. Martens & Asbrand 2021). Durch Fragen strukturierend leitet die Lehrperson ihren „Trick“ an und inkludiert die Schülerin in die Wissens um diese Vereinfachung. Hier zeigt sich eine Orientierung an Begleitung des Lernprozesses sowie ein Zutrauen in die Fähigkeiten der Schülerin, die Aufgabe selbstständig mit Hilfe der Heuristik lösen zu können. Die Lehrperson strukturiert den Prozess durch Fragen und schafft so eine Komplexitätsreduktion. Bei Rechenfehlern reagiert die Lehrerin mit einer Rückfrage, die die Schülerin anregt, ihre Antwort selbstständig zu revidieren. Weitere Interaktionen zwischen Schüler*innen und zwischen Schüler*innen und pädagogischem Personal in diesem Unterricht zeigen, dass Hilfe nicht nur von bestimmten Personen in Anspruch genommen werden kann, sondern alle Schüler*innen in dem untersuchten Unterricht potenziell Hilfe in Anspruch nehmen können. Die Form der Unterstützung ist als eine zeitlich begrenzte Situation realisiert, die im sozialen Kontext des Unterrichtssettings (hier der Freizeitzeit) verankert ist. Dadurch haben Hilfesituationen in diesem Fall keinen stigmatisierenden Charakter, da durch die Inanspruchnahme von Hilfe keine generelle und andauernde Zuschreibung als hilfebedürftig erzeugt wird, von der sich die anderen, selbstständig Lernenden abgrenzen. Dadurch, dass Hilfe eingefordert werden kann und Hilfebedürftigkeit nicht unbedingt durch Erwachsene definiert wird, dokumentiert sich ein positiver Charakter von Hilfe und Autonomie von Schüler*innen. In der in Kapitel 3 gezeigten Sequenz nehmen sowohl Leon als auch Marie Hilfe der Lehrperson in Anspruch. Die Lehrerin teilt dabei ihre Aufmerksamkeit. Das Bitten um Hilfestellung stellt eine selbstverständliche Handlung dar, auf die die Lehrperson in ihrer Arbeit spontan eingeht. In beiden Fällen verbleibt die Kommunikation auf der Sachebene. Adressierungen der Person werden nicht vorgenommen. Zudem wird Leon in das soziale Geschehen des Gruppentischen inkludiert. Das aktive Fragen nach

Hilfe und die freiwillige Entscheidung, ein gemeinsames Setting herzustellen, um die Aufgabe weiter bearbeiten zu können, zeigt zudem die Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen für ihre Lernprozesse.

Die folgende gleichzeitig zur mathematischen Hilfesituation am Gruppentisch stattfindende Sequenz zeigt die peerkulturelle Interaktion zwischen Emma und Hannah. Emma wendet sich bezüglich einer Formatierungsfrage auf ihrem Tablet an Hannah.

Emma: wie kriegst du diese seite mit dem strich da drin hängend

Hannah: also bei mir geht das

Emma: also das meine ich

Hannah: hä wenn man weitergeht kommt das einfach (.) oder welches buch machst du denn immer

Emma: ich mach immer hochkant

Hannah: hochkant?

Emma: ja das

Hannah: was machst du denn

Emma: ja warte ich mach eigentlich auch immer das da aber ohne diesen strich

Hannah: ja weil du nicht hochkant machst (.) du machst nicht so eins sondern so ein großes direkt (.) hab ich im gefühl (.) weil dann ist es eine lange seite (.) und dann kommt da dieser strich und guck mal hier (3)ah quatsch(2) warte (5) und da ist hoch hier (2) hier hochformat (2) aber wenn du das nimmst dann ist das eine lange seite (.) aber wenn du dann das nimmst (2) weil sich das aufschlägt und hier gibt es halt noch comics

Emma: comics steht ja auch da

Hannah: ich nehm immer hochformat weil es am leichtesten ist

#00:04:18#

#00:04:19#

#00:04:22#

#00:04:23#

#00:04:27#

#00:04:32#

#00:04:34#

#00:04:35#

#00:04:37#

#00:04:39#

#00:04:43#

#00:04:46#

#00:04:50#

#00:04:56#

#00:04:59#

#00:05:01#

#00:05:08#

#00:05:17#

#00:05:23#

#00:05:29#

#00:05:34#

#00:05:36#

#00:05:37#

#00:05:41#

#00:05:44#

#00:05:45#



Abb. 3: Transkript „Tableteinstellungen“

Dass Hilfestellungen nicht exklusiv für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion reserviert sind, sondern Unterstützung eine generelle Form des Arbeitens darstellt, ist in dieser Situation erkennbar (vgl. auch Hackbarth 2017). Nach Emmas Frage schauen beide Schüler*innen gemeinsam auf das Tablet. Obwohl Hannah nicht am Tablet arbeitet, geht Emma davon aus, dass sie ihr helfen kann, und fragt sie nach einer Einstellung bei der Formatierung ihres Beitrags für die Schüler*innenzeitung. Emma steht vor einer technischen Problematik an ihrem Tablet und versucht diese zu lösen. Im Gespräch nähern sich die Mädchen einer möglichen Lösung an, die Hannah anschließend begründet und am Tablet veranschaulicht. Auch hier zeigt sich ein vor allem sachbezogenes Gespräch und keine Adressierung der Person. Es dokumentiert sich, dass das Um-Hilfe-Bitten eine gängige Praxis darstellt. Hannah zeigt sich unmittelbar als hilfsbereit, verlässt ihren Sitzplatz und stellt sich mit leicht gebeugten Knien und auf dem Tisch abgestützten Oberkörper zu Emma, sodass sie sich auf Augenhöhe begegnen. Wie auch in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion strukturiert die Hilfe-Gebende die Lösungsfindung. Der Unterschied ist jedoch, dass Hannah – anders als die Lehrerin – die Lösung des Problems im Vorfeld nicht kennt und versucht über Fragen das Problem zu verstehen und einer Lösung zuzuführen. Nachdem sie eine Lösung gefunden hat, erklärt sie Emma ihre Vorgehensweise und inkludiert sie dadurch in die Wissenserweiterung, die sie sich soeben selbst erarbeitet hat. Die Arbeitsweisen der beiden Schüler*innen zeigen eine Orientierung an der kollaborativen Aufgabenbewältigung.

Beide Sequenzen zeigen, dass die Schüler*innen in Bezug auf die konkrete Aufgabe als potenziell Könnende und als leistungsfähig adressiert und damit in zentrale schulische Normen inkludiert werden. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen können Hilfe in Form des schulischen Weiterkommens geben und orientieren sich dabei an einer Leistungsnorm. In der gezeigten Hilfesituation wird nicht wie in anderen Settings (vgl. z. B. Rabenstein & Reh 2013; Martens 2020) die dem Helfen inhärente Asymmetrie ausgespielt und in Richtung einer defizit-orientierten Adressierung der ganzen Person sozial relevant. Inklusive Momente zeigen sich nach unserem Verständnis in den geschaffenen sozialen Strukturen des Unterrichts. Das Erbitten und das Anbieten von Hilfe wird als eine alltägliche Praxis von Lehrpersonen und Schüler*innen sichtbar, die in unterrichtliche Strukturen eingelagert sind. Sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrperson sind am selbstständigen Können und an einem Lernfortschritt orientiert. Während die Lehrperson die Komplexität der Aufgabenstellung durch Erklärungen und Strukturierungen reduziert, adressiert sie die Schüler*innen als fähig zur Nutzung von Heuristiken und zur Aufgabenlösung. Die Antworten der Schüler*innen führen zu einem Weiterkommen im Prozess der Aufgabenbearbeitung. Auch die Hilfesituation zwischen den beiden Schülerinnen zeigt, dass gegenseitige Unterstützung und kollaborative Aufgabenbewältigung Teil der schulischen Praxis ist. Dabei

wird deutlich, dass sich in diesem Fall die Hilfestellung aus einem Herausfinden der Fehlerursache und einem Erklären der Lösung zusammensetzt und auf die zukünftige eigenständige Bewältigung gerichtet ist. Auf eine ähnliche Situation verweist auch Hackbarth (2017): Den wechselseitigen Austausch zwischen Schüler*innen über denselben Lerngegenstand bezeichnet sie als inkludierenden Interaktionsmodus, der für „gleichberechtigte Positionierungen, symmetrische Differenzkonstruktionen, Inklusionen in der Interaktion und ein[en] gemeinsame[n] gegenstandsbezogene[n] konjunktive[n] Erfahrungsraum“ (ebd., 144) charakteristisch ist. In beiden Hilfesituation sind die Schüler*innen an der Bewältigung der Aufgaben orientiert und folgen der schulischen Ordnung. Der Unterschied zur Peerinteraktion ist, dass Lehrer*innen und Schüler*innen in „asymmetrisch organisierten und institutionell gerahmten Interaktionsstrukturen“ (Martens & Asbrand 2017, 72) den Lehr- und Lernprozess gestalten.

5 Diskussion und Fazit: Inklusion videographieren

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht sich der Herausforderung zu stellen, Inklusion ohne Exklusion zu fokussieren, was uns aufgrund des in Kapitel 2 beschriebenen Überhangs an Differenzforschung innerhalb der Inklusionsforschung sinnvoll erscheint. Unsere folgenden Überlegungen zur angemessenen Gegenstandskonstitution von Inklusion stellen allerdings vorerst eine fragende Zuwendung dar. Im Rahmen eines rekonstruktiven Forschungsparadigmas besteht bei einer inhaltlichen Gegenstandsbestimmung von Inklusion die Gefahr, den zahlreichen normativen Konzepten aufzusitzen und die Offenheit im Feld zu verlieren. Notwendig erscheint eine Gegenstandsbestimmung von Inklusion, die empirisch rekonstruiert wurde und die weiteren Studien als Ausgangspunkt dienen kann, ohne Inklusion als angestrebte pädagogische Norm zu konzipieren. Eine solche analytische Bestimmung von Inklusion stellt eines der zentralen Ergebnisse von Anja Hackbarths (2017) dokumentarischer Analyse von Schüler*inneninteraktionen dar. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Inklusion zwischen Peers durch einen geteilten gegenstandsbezogenen, konjunktiven Erfahrungsraum² auszeichnet. Sie bestimmt Inklusion somit nicht inhaltlich, sondern als eine Form der Diskursorganisation. Wie können wir Inklusion in ähnlicher Weise im Kontext der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen beschreiben? Grundlegend für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion ist die ihr inhärente Asymmetrie, z. B. des Wissens und der Macht. Sie hat zur Folge, dass sich in der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen in der Regel

2 Unter einem konjunktiven Erfahrungsraum versteht Bohnsack (2021) ein unmittelbares Verstehen einer Gruppe, das ohne Interpretation auskommt und „durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden“ ist (ebd., S. 63).

keine geteilten, sondern komplementäre (also unterschiedliche, aber zueinander passende, aufeinander bezogene) Orientierungen finden (vgl. Martens & Asbrand 2017). Um zu entscheiden, ob es sich bei einem Passungsverhältnis komplementärer Orientierungen der Lehrperson und der Schüler*innen um ein Inklusion ermöglichendes handelt, muss dieses inhaltlich genauer analysiert werden. Dabei ist es u. E. unter anderem von Interesse zu rekonstruieren, welchen Normen die Lehrperson folgt und ob und wie sie den*die Schüler*in in diese inkludiert.

Anerkennungs-, Subjektivierungs- und Adressierungstheorien stellen verbreitete theoretische Zugänge zu Inklusion bzw. Exklusion dar (vgl. im Überblick Hackbarth 2017, 148). Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Anerkennung als zentrale Kategorie der Strukturierung sozialer Interaktion bildet die Annahme des „bestätigenden und stiftenden Charakters“ (Bohnsack 2013, 175) von Anerkennung, der „Stiftung von Subjektivität“ (ebd.). Anerkennung spielt daher eine zentrale Rolle bei der Konstruktion und Dekonstruktion von Differenzen und ist somit eine relevante Kategorie für das Verständnis von Inklusion als Umgangsform mit Differenzen bzw. mit Heterogenität. Ob jemand Anerkennung erfährt, ist dabei vor allem von den gesellschaftlichen Normen abhängig, die den „Rahmen jeglichen Anerkennens“ (Bohnsack 2013, 176) bilden. Im Fall von Schule stellt die Leistungsnorm die zentrale schulische Norm dar, eine „Ordnung der Anerkennbarkeit“ (Rabenstein u. a. 2014, 138).

Im oben dargestellten Beispiel findet sich auf Seiten der Lehrkraft eine Orientierung am selbständigen Können der Schüler*innen, mit der eine Adressierung der Schülerin als (leistungs-)fähig einhergeht, die gestellten fachlichen Aufgaben zu lösen und den fachlichen Normen des Unterrichts zu entsprechen. Sie schließt die Schülerin dadurch im weitesten Sinne in die meritokratische Norm des Schulsystems ein. Diese Norm der Leistungsorientierung kann als übergreifend gültige Norm des Schulsystems bezeichnet werden, wobei ihre Relevanz für einzelne Interaktionen von ihrer Rekontextualisierung (vgl. Fend 2006) in der spezifischen Schule bzw. im spezifischen Unterrichtsetting abhängt.

Die Relationierung einer Interaktionssituation mit den sie umgebenden Normen lässt die*den Forschende*n erkennen, inwiefern eine Person im Zuge der Interaktion in eine Norm inkludiert wird. Hätte z. B. die oben dargestellte Peerinteraktion zwischen Emma und Hannah in einem Unterricht stattgefunden, in dem die Lehrkraft das ‚leise Arbeiten‘ als Norm gesetzt hätte, hätten sich Emma und Hannah durch ihren Austausch aus dieser unterrichtlichen Norm exkludiert. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass es im Kontext von Unterricht überlappende Normvorstellungen – neben unterrichtlichen Normen z. B. auch Erwartungen von den Peers – gibt. Der Einschluss in eine bestimmte Norm kann also auch mit dem Ausschluss aus einer anderen einhergehen. Es stellt sich bei der Rekonstruktion von inklusiven Momenten daher sowohl die Frage, *in was* Schüler*innen inkludiert werden, als auch *wie* diese Prozesse ablaufen.

Die Videographie bietet die Möglichkeit, in der Unterrichtsforschung verschiedene Ebenen der Ermöglichung und Realisierung von Teilhabe zu beobachten und zu analysieren. Inklusive Momente können sich in Äußerungen auf sprachlicher Ebene zeigen (z. B. in Adressierungen als ‚leistungsfähig‘), gleichzeitig aber auch in der körperlichen und sozialen Dynamik im Raum und in der Positionierung der Personen (z. B. in der freien Bewegung im Raum, im Einander-Zuwenden sowie im Hilfe-Suchen und -Gewähren). Einschluss und Teilhabe können dabei nicht als rein verbale Prozesse betrachtet werden, sondern realisieren sich im inklusiven Unterricht auch durch die Körperlichkeit und Materialität der Interaktion. Die Videographie bietet die Möglichkeit, dies in die Analyse miteinzubeziehen. Im Allgemeinen gerät nonverbale Kommunikation nur selten in den Blick der Unterrichtsforschung, eröffnet jedoch die Möglichkeit, mehrdimensionale, synchrone und simultane Verflechtungen der Praxis zu berücksichtigen (vgl. Asbrand & Martens 2018, 3). Insbesondere im Inklusionskontext gewinnt die nonverbale Interaktion an Bedeutung. Durch die Mitgliedschaft von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen oder von zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern ergibt sich ein breiteres Spektrum an Interaktionsformen, die nicht auf Sprache beschränkt sind – dadurch steigt die Bedeutung von Materialität, Raumnutzung sowie Gestik und Mimik für die Erforschung inklusiver Praktiken.

Für die videographische Inklusionsforschung haben diese Überlegungen verschiedene forschungspraktische Implikationen. Zum einen sollte der*die Forschende eine erhöhte Sensibilität gegenüber den im Feld bestehenden variablen Normvorstellungen haben. Um das Beobachten inklusiver Praktiken wahrscheinlicher zu machen, ist zum anderen die Positionierung der Kameras entscheidend. Hierfür empfiehlt es sich, die Eigenlogik der schulischen Strukturen im Vorfeld kennenzulernen und daraufhin die Positionierung der Kameras zu planen. In der Sichtung unseres Materials hat sich vor allem ein weiterer Blickwinkel bewährt, um wechselnde Interaktionen und Dynamiken im Raum einfangen zu können. Zudem ist zu beachten, dass die Position der Kamera die Art und Weise, wie die Struktur von Unterricht und die in das Setting eingelagerten Normen sichtbar werden, beeinflussen kann.

Auf Grundlage unserer Überlegungen setzt die gegenstandsangemessene Erforschung von Inklusion, insbesondere in Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktionen, eine Sensibilität für die situationsspezifisch relevanten Normen voraus und fokussiert die Frage, wie und ob Schüler*innen in diese einbezogen werden. Diese Konzeptionalisierung von Inklusion als Einschluss in schulische Normen impliziert die methodische Reflexion der institutionellen bzw. organisationspezifischen Normen, die die Anerkennungsmöglichkeiten einer Person vorgeben. Eine Inklusionsforschung, die Inklusion als Einschluss in schulische Normen versteht, macht Inklusion unabhängig von Exklusion bestimmbar und öffnet den Blick möglicherweise stärker als bisher für die Rekonstruktion inklusiver Momente.

Diese Vorgehensweise impliziert aber auch die kontinuierliche Relationierung der beobachteten Interaktion mit den sie umgebenden Normen. Videoforschung bietet eher als andere Erhebungsmethoden die Möglichkeit, neben Interaktionen auch die sie umgebenden Kontexte und somit auch die normativen Rahmenbedingungen der Situationen zu erheben und zu analysieren. Trotzdem bleiben auch die videographisch erhobenen Daten notwendigerweise aspekthaft und bilden nur ein Teil der sozialen Realität ab.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Beisenherz, H. G. (1981): Soziale Typisierung durch Schüler im Zusammenhang mit Leistungsdimensionen. In: K. Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, 65-78.
- Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00zt>
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen u. a.: Barbara Budrich (UTB). <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u. a.: Barbara Budrich (UTB). <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Budde, J. & Blasse, N. (2017): Forschung zu inklusivem Unterricht. In: B. Lürje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, 239-252.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26/H. 51, 33-41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068>
- Dexel, T. & Kratz, I. (2022): Inklusive Didaktik. In: T. Dexel (Hrsg.): Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Münster: UTB, 46-87. <https://doi.org/10.36198/9783838556864>
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>
- Feuser, G. (2021): Vom Gebrauch der Wissenschaft für die Inklusion in pädagogischen Feldern der Exklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/630> (Abrufdatum: 15.08.2022).
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, 329-345. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.329>
- Hackbarth A. (2017): Inklusion und Exklusion in Schülerinteraktionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:14974>
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018): Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 191-206.
- Haußer, K. (1981): Plädoyer für eine erweiterte Auffassung der Theorie schulischer Differenzierung. In: K. Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, 17-30.

- Herzmann, P. & Merl, T. (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: ZISU, Jg. 6/H. 1, 97-110.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.08>
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die inklusive Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 60/H. 5, 171-179.
- Hopf, D. (1974): Differenzierung in der Schule. Stuttgart: Klett.
- Jahr, D. (2021): Zwischen Kompetenzzug und Integrationsinszenierung: Widersprüche inklusiven Unterrichts am Fallbeispiel eines Rollenspiels im ‚inkluisiven‘ Politikunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2 Online unter:
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/627> (Abrufdatum: 15.08.2022).
- Korff, N. & Neumann, P. (2020): Unterricht und Inklusion. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_43-1
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, M. (2020). Heterogenität aus Sicht von Schüler*innen: Empirische Befunde zum individualisierten Unterricht in der Sekundarstufe. In: M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.): Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Stuttgart: Kohlhammer, 125-138.
- Martens, M. (2021): Rekonstruktive Forschung zu inklusivem Fachunterricht. Ein Kommentar zum Themenheft. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2. Online unter:
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/635> (Abrufdatum: 15.08.2022).
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017): Passungsverhältnisse. Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsordnung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63/H. 1, 72-90.
<https://doi.org/10.25656/01:18481>
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021): „Schülerjob“ revisited. Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg.11/H. 1, 55-73.
<https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3>
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionierungen im geöffneten Grundschulunterricht. In: F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA. Wiesbaden: Springer VS, 239-258.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_12
- Rabenstein, K., Reh, S., Steinwand, J. & Breuer, A. (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 135-154.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpb.10>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971): Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim: Beltz.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017): Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
<https://doi.org/10.36198/9783838545417>
- Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2. überarbeitete Aufl. Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, 159-172.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_11
- Ulich, D. (1981): Soziales lernen – Prozesse auf Subjektseite. In: K. Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, 31-49.
- United Nations (2006): Convention on the rights of persons with disabilities. New York: United Nations. <https://doi.org/10.18356/53068d8f-en>
- Väth-Szusdziara, R. (1981): Leistungsdifferenzierung und soziales Lernen. In: K. Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, 50-64.
- Wagener, B., Sturm, T., Fühner, L. K., Heinicke, S. & Rabe, T. (2021): Inklusiver Naturwissenschaftsunterricht der Sekundarstufe I: Differenzkonstruktionen betrachtet aus erziehungswissenschaftlicher und physikdidaktischer Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/628> (Abrufdatum: 15.08.2022).

Autor*innenangaben

Biljan, Marina, M.Ed.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lebensweltbezüge in schulischen Lehr- und Lernsituationen, dokumentarische Unterrichtsforschung
mbiljan@uni-koeln.de

Reuther, Ellen, M.Ed.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Schulentwicklungsforschung
ellen.reuther@uni-koeln.de

Martens, Matthias, Prof. Dr.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, fachliches Lernen/fachlicher Kompetenzerwerb, Methoden qualitativer Bildungs- und Unterrichtsforschung
m.martens@uni-koeln.de

Matthea Wagener und Tina Walther

Teilhabepraktiken in jahrgangsgemischten Kindertandems: Erkenntnispotenziale von Videoanalysen für inklusiven Unterricht

Abstract

Vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses ist jahrgangsgemischter Unterricht als Rahmen für Kinder zu verstehen, in dem sie unabhängig von ihrer Jahrgangsnorm gleichberechtigt am Unterricht teilhaben können. Unter diesem Gesichtspunkt fokussiert der Beitrag das gemeinsame Arbeiten in jahrgangsgemischten Kindertandems in der Grundschule. Anhand von Videoanalysen wird rekonstruiert, wie jahrgangsverschiedene Kinder in verbalen, körperlichen und materiellen Praktiken am gemeinsamen Arbeitsprozess teilhaben und sich gegenseitig teilhaben lassen. Basierend auf diesen Analysen wird das Potenzial für einen inklusiven, jahrgangsgemischten Unterricht reflektiert.

1 Einleitung: Zur Verbindung von jahrgangsübergreifendem und inklusivem Unterricht

Jahrgangsübergreifender Unterricht ist aus (grundschul-)pädagogischer Sicht nicht einfach als strukturelle Umgestaltung von Jahrgangsklassen zu betrachten (vgl. Wagener 2022, 26). Vielmehr wird damit verbunden, dass Schüler*innen unterschiedlicher Alters-, Leistungs- und Interessensgruppen miteinander lernen und sich entfalten können. Obwohl davon ausgegangen wird, dass Heterogenität auch in jahrgangshomogenen Klassen in hohem Ausmaß zum Tragen kommt, wird pädagogisch für eine bewusste Erhöhung der Verschiedenheit insbesondere hinsichtlich des Jahrgangs argumentiert. So wird mit dem jahrgangsgemischten Unterricht die Möglichkeit verbunden, dass sich Schüler*innen verschiedener Jahrgänge in einer Lerngruppe mit unterschiedlichem Vorwissen, verschiedenen Erfahrungen und Kenntnissen einbringen und sich trotz weiter auseinanderliegender Erfahrungswelten verständigen können (vgl. Laging 2003, 22). Empirisch bestätigt wurde bereits Ende der 1960er-Jahre, dass die organisatorisch herbei-

geführte, relative Altershomogenität nicht mit Entwicklungshomogenität gleichgesetzt werden kann (Ingenkamp 1969, 32-36). Während reformpädagogische Sichtweisen (z. B. Montessori und Petersen) darauf abheben, dass die Älteren die Jüngeren unterstützen, wird aus heutiger Sicht Jahrgangsmischung als eine schulische Organisationsform betrachtet, in der trotz bestehender Alters- und Kompetenzunterschiede ein *gleichberechtigtes Agieren aller Mitglieder* einer Lerngruppe gesichert werden soll (vgl. Götz & Krenig 2014). So werden beispielsweise Interaktionen, in denen Jüngere zum Erkenntnisgewinn der Älteren beitragen bzw. ältere von jüngeren Kindern Unterstützung erfahren, ebenso in Betracht gezogen wie der umgekehrte Fall.

Aus dem Versuch, die Jahrgangsnormativität zu überwinden, ergibt sich, wie auch für inklusiven Unterricht, die Notwendigkeit, „alle Kinder und Jugendlichen mit dem Ziel ihrer Gleichberechtigung gemeinsam und individualisierend zu unterrichten“ (Prenzel 2017, 153). Damit ist auf ein weites Verständnis von Inklusion verwiesen, das sich nicht ausschließlich auf Kategorien (wie z. B. Kinder mit und ohne Behinderung) bezieht, sondern von verschiedenen ineinandergreifenden Differenzlinien ausgeht (vgl. Korff & Neumann 2021, 2). Sowohl inklusiver als auch jahrgangsgemischter Unterricht zielen auf gemeinsames Lernen aller Schüler*innen ab. Somit kommt der „normative[n] Forderung der *Teilhabe an etwas Gemeinsamem*“ (vgl. Merl & Idel 2020, 108, kursiv i. O.) (auch) im Hinblick auf inklusiven Unterricht eine große Bedeutung zu. Die geforderte Teilhabe kann „als zentrales pädagogisches Bezugsproblem von Inklusion“ (ebd., 108) betrachtet werden. Die Frage, wie sich Teilhabe beim Bearbeiten von Aufgaben im jahrgangsgemischten Lerntandem vollziehen kann, steht im Mittelpunkt dieses Beitrags. Im Folgenden legen wir zunächst unser Verständnis von Teilhabe aus praxistheoretischer Perspektive dar (2), bevor wir das Design der Untersuchung vorstellen, in der die Videoaufnahme in diesem Beitrag zu verorten ist (3). Anhand einer empirischen Fallanalyse rekonstruieren wir Praktiken und Formen der Teilhabe beim gemeinsamen Bearbeiten einer Aufgabe im jahrgangsgemischten Lerntandem (4). Abschließend reflektieren wir Potenziale der herausgestellten Teilhabepraktiken sowie der Videoanalysen für inklusiven Unterricht (5).

2 Teilhabe aus praxistheoretischer Perspektive

Die formulierte Fragestellung legt eine Bearbeitung aus praxistheoretischer Perspektive nahe, da wir Teilhabe als in sozialen Praktiken vollzogenes Konstrukt auffassen. Im Verständnis von Schatzki sind Praktiken als kleinste Einheit des Sozialen in einem „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (2002, 87) zu betrachten. Praktiken sind organisierte Bündel von Aktivitäten, die in einem Zusammenhang miteinander verwoben sind (vgl. ebd.,

71) und entlang einer impliziten Logik verlaufen. Bezogen auf das gemeinsame Bearbeiten einer Aufgabe können dies Praktiken des Lesens, Schreibens, Zeichnens, Kommunizierens etc. sein. Nach Reh u. a. (2015, 302) sind Aktivitäten dann einer Praktik zugehörig, „wenn sie Elemente ihrer Organisation beinhalten, und so ist auch ein Akteur Beteiligter an einer Praxis, wenn er in seinen Aktivitäten der Organisiertheit der Praxis Ausdruck verleiht, an ihr mitwirkt.“ Im Fall der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung lässt sich das Anbieten von Stiften zum Schreiben oder Zeichnen exemplarisch als eine solche Aktivität anführen. Diese Mitwirkung an Praktiken durch „doings and sayings“ (Schatzki 2002, 87), die gleichzeitig ein Konstituieren von Ordnungen hervorbringt, führt zur Teilhabe an diesen Praktiken. Somit ist Teilhabe als in Interaktionen sozial konstituiert und in „sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei miteinander verflochtenen Praktiken“ (Reckwitz 2003, 289) hervorgebracht zu verstehen. Da Praktiken der Teilhabe performativ sind, können sie in sprachlich und körperlich vollzogenen Aktivitäten beobachtet werden.

3 Forschungsprojekt zur Jahrgangsmischung und Untersuchungsdesign

Projekt und Erhebungsmethode: Die im Beitrag zu beantwortende Frage ist eingebettet in ein Forschungsprojekt an der TU Dresden, das darauf abzielt, das gemeinsame Bearbeiten einer Aufgabe von Kindern unterschiedlicher Jahrgänge im Sachunterricht videographisch zu erfassen. Mit diesem Vorgehen ist es möglich, besonders nah an das Interaktionsgeschehen heranzukommen und dieses einer vertieften Analyse zugänglich zu machen. Die leitenden Untersuchungsfragen des Projekts konzentrieren sich einerseits aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive auf das fachliche Lernen der Kinder,¹ andererseits wird aus peerkultureller Sichtweise analysiert, wie die Kinder Gemeinsames interaktiv hervorbringen. Gemeinsam und von besonderem Interesse ist beiden Fragestellungen, die Bedeutung der Jahrgangszugehörigkeit der Kinder für Interaktionsprozesse zu ergründen.

Im Rahmen des Projekts wurden Daten in vier verschiedenen Grundschulen aus Berlin und Sachsen erhoben. Alle Schulen praktizieren jahrgangsübergreifenden Unterricht aus pädagogischen Gründen, weisen aber Unterschiede in ihren Erfahrungen mit dem Konzept der Jahrgangsmischung, der Kombination der Jahrgänge, ihrer Trägerschaft sowie im Einzugsgebiet auf. In den Schulen wurden jeweils zwei Tandems, zusammengesetzt aus einem jahrgangsälteren und einem jahrgangsjüngeren Kind, beim Arbeiten an einem gemeinsamen Aufgabenblatt videographiert. In den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 wurden an allen Schu-

1 Hierzu wurden einzelne Beiträge publiziert (vgl. z. B. Grittnner & Wagener 2017, Wagener & Jähn 2019, Jähn & Wagener 2022).

len in einem Abstand von sechs bis acht Wochen *überwiegend* dieselben Tandems in mehreren Durchgängen gefilmt. Zu Veränderungen in Tandemkonstellationen kam es etwa, wenn ein Kind die Klassengemeinschaft aufgrund des Übergangs in eine andere Klasse oder Schule verlassen hat (z. B. bei Übertritt in die Sekundarstufe I) oder zum Erhebungstag nicht anwesend sein konnte (z. B. aufgrund von Krankheit). Unter den insgesamt 19 gefilmten Tandems lassen sich sowohl gleichgeschlechtliche Konstellationen finden als auch solche, in denen Jungen und Mädchen zusammenarbeiten. Der final vorliegende Datenkorpus enthält 44 Videoaufnahmen.

Bei der Erhebung wurde die Kamera vor dem Tisch der Kinder positioniert und zeichnete ihre Interaktionen während einer durchschnittlichen Bearbeitungszeit von 20 Minuten auf. Durch die Perspektive der Kamera konnte zwar nur ein Ausschnitt der sozialen Realität erhoben werden, allerdings war es so möglich, die Mikroprozesse der Interaktionsabläufe in den Blick zu bekommen. Um den Austausch der Kinder untereinander anzubahnen, erhielt jedes Tandem ein Aufgabenblatt, das in Abstimmung mit den Lehrpersonen und angepasst an das aktuelle Unterrichtsthema vom Forschungsteam entworfen wurde. Das Format der Arbeitsblätter orientierte sich an Vorschlägen und Kriterien für kooperationsfördernde, offene Sachunterrichtsaufgaben (vgl. z. B. Lüschen & Schomaker 2012).

Fragestellung und Ziel: Vor dem Hintergrund des oben erwähnten, weiten Inklusionsverständnisses und im Anschluss an die Frage, wie Kinder in jahrgangsgemischten Tandems gemeinsam Aufgaben bearbeiten, zielt dieser Beitrag darauf ab, auszudifferenzieren, wie sich Teilhabepraktiken fallbezogen gestalten. Dafür interpretieren wir eine Szene sequenzanalytisch basierend auf der Frage, wie sich Teilhabe in den sprachlichen, körperlichen und materiellen Aktivitäten von Schüler*innen vollzieht.

Aufbereitung und Analyse: Im Vorfeld der Auswertung war es aufgrund der Forschungsperspektive und der Komplexität des Videomaterials von Beginn an notwendig, Selektionsentscheidungen zu treffen. Für eine erste Auswahl wurden die Videoaufzeichnungen zunächst nach Tandems geordnet und danach gewichtet, inwieweit einzelne Aufnahmen (oder auch die Aufnahmen bestimmter Tandems) bezogen auf den Gegenstand der Konstruktion des Gemeinsamen bedeutsam sind. Kriterien für diese Einschätzung waren vor allem phänomen- und forschungsfragebezogene Auffälligkeiten, z. B. auf der Ebene des sprachlichen, körperlichen oder materiellen Austauschs. Im Verlauf der Datensichtung wurden die ausgewählten Videoaufzeichnungen tabellarisch in kleinere, inhaltlich-strukturelle Abschnitte (Szenen) eingeteilt (vgl. Herrle & Dinkelaker 2016, 109). In diesen Tabellen, die bereits auch erste interpretative Notizen enthalten, wurde nach Schlüsselszenen gesucht. Hier kamen etwa Szenen in den Blick, in denen sprachlich, körperlich und/oder materiell angezeigt wird, dass die Aufgabe gemeinsam bearbeitet wird – herauszuarbeiten, wie dies geschieht, ist Aufgabe der sich anschließenden Analyse.

Ebenso waren Szenen von Interesse, in denen die gemeinsame Bearbeitung ins Stocken geriet, weil z. B. nur ein Kind auf dem Blatt zeichnete oder zeichnen konnte. Für die Auswahl war essenziell, dass es sich um Szenen handelt, „die für eine Rekonstruktion versprechen, besonders ergiebig und aufschlussreich zu sein [...]“. Das können z. B. Textstellen sein, die auf den ersten Blick besonders dicht oder auch besonders widersprüchlich wirken“ (Kramer & Busse 2003).

Die ausgewählten Abschnitte wurden aus dem Material extrahiert, als kürzere Filme zugeschnitten und unter wiederholtem Ansehen szenisch beschrieben (vgl. z. B. Idel u. a. 2009, 184, Rabenstein & Steinwand 2016, 252). Damit war es möglich, die (Über-)Komplexität des Interaktionsgeschehens darzustellen und sowohl sequenziell als auch simultan ablaufende Körper- und Sprechhandlungen zu verschriftlichen. Die szenischen Beschreibungen sind zwar äußerst selektiv, da sie das Ergebnis eines ganz bestimmten Beobachtungsfokus sind. Dies ist aber keineswegs problematisch zu sehen, weil mit einer forschungsfragegeleiteten Beschränkung auf eine Auswahl an Aspekten der analytische Blick der Beobachtung scharfgestellt wird (vgl. Dinkelaker 2016, 64). Bei äußerst distinkten Ereignissen, in denen z. B. Auffälligkeiten in der Körperlichkeit der Kinder auszumachen waren, wurden als Ergänzung zur szenischen Beschreibung Standbilder aus der Bildspur des Videos herausgeschnitten (vgl. ebd., 65). Diese eignen sich nicht nur, um besonders dichte Momente festzuhalten und getroffene Selektionsentscheidungen zu plausibilisieren, sondern auch, um dem zum Verbalsprachlichen parallel ablaufenden visuellen Teil der Interaktion Rechnung zu tragen (vgl. Idel u. a. 2009, 197). Die Kombination aus szenischer Beschreibung und Standbild ermöglicht es, die rekonstruierten und „praxistheoretisch interessierenden körperlichen und materiellen Elemente des Sozialen“ (ebd., 196) abzubilden und nachvollziehbar zu machen.

Die Daten werden in Anlehnung an die Multimodale Interaktionsanalyse (vgl. Schmitt 2015) ausgewertet. Weil sich Praktiken zeitlich vollziehen, erfordert ihre Rekonstruktion ein sequenzielles Vorgehen, mit dem die Daten chronologisch in der Reihenfolge ihres Auftretens darauf untersucht werden können, wie einzelne sprachliche, körperliche und materielle Aktivitäten „sequenziell einander anschließen und wie durch dieses Aufeinander-bezogen-Sein im Zeitablauf sinnstrukturierte Muster entstehen“ (Herrle & Dinkelaker 2016, 106). Um die Multimodalität der Interaktion zu berücksichtigen, ist ein Verfahren notwendig, das alle eingesetzten Ausdrucksressourcen (Sprache, Körper und Dinge bzw. Artefakte) in egalitärer Weise in ihrem sequenziellen und simultanen Vollzug untersucht (vgl. Schmitt 2015, 45). Indem die multimodale Interaktionsanalyse (vgl. ebd.) das Visuelle bei der Rekonstruktion einbezieht, stellt sie einen geeigneten Ansatz dar, mit dem sich im Hinblick auf das Forschungsinteresse nicht nur die „sayings“ (Schatzki 2002, 87), sondern vor allem auch die „doings“ (ebd.) analysieren lassen. Dazu gehören z. B. Körperausrichtungen und -bewegungen oder der Gebrauch von Dingen. Auf diese Weise ist es möglich, „Praktiken als sich sequenziell

und raumzeitlich entfaltende Aktivitäten von Personen mit oder ohne Artefakte zu beschreiben und dabei auch körperliche Konstellationen, Gestik und Mimik genau zu berücksichtigen“ (Rabenstein 2020, 182). Um die Interaktion als multimodales Geschehen im Blick zu behalten, bleibt der primäre Bezugspunkt bei der Interpretation das Videodatum selbst (vgl. Idel & Rabenstein 2013, 44). Dafür wurden die ausgewählten Szenen erst in kleinere Sinnabschnitte (Sequenzen) eingeteilt und dann Schritt für Schritt interpretiert. Die Einteilung der Sinnabschnitte ergab sich aus dem Interaktionsgeschehen selbst, angezeigt durch Marker wie z. B. der Beginn mit einer neuen Aufgabe oder länger andauernde Sprechpausen. Der analytische Blick der sequenzweisen Interpretationen richtete sich sowohl auf aufeinanderfolgende als auch auf sich gleichzeitig vollziehende Aktivitäten (vgl. Deppermann & Schmitt 2007).

Für diesen Beitrag wurde eine Szene ausgewählt, die einerseits im Hinblick auf die Fragestellung nach der Konstruktion des Gemeinsamen interessant ist, aber anhand derer auch spezifische Arbeitspraktiken des jahrgangsgemischten Tandems im Hinblick auf Teilhabe exemplarisch und einschlägig abgebildet werden können.

4 Praktiken und Formen der Teilhabe am Fallbeispiel „Der Löwenzahn“

Die exemplarische Fallanalyse bezieht sich auf eine Szene, die in einer jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe einer staatlichen Grundschule gegen Ende des Schuljahres videographisch aufgezeichnet wurde. Die Schülerinnen Caroline² (1. Jahrgang) und Vanessa (2. Jahrgang) arbeiten an einem Aufgabenblatt mit dem Titel „Der Löwenzahn“. Die Aufgaben waren darauf ausgelegt, das Vorwissen der Schüler*innen sowie ihre Fragen zum Thema „Löwenzahn“ zu erheben. Die Aufgaben konnten mündlich, schriftlich und/oder zeichnerisch bearbeitet werden, um sowohl jahrgangsjüngeren als auch -älteren Schüler*innen bzw. Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen die Teilhabe zu ermöglichen.

In der Szene sind die Mädchen mit der Aufgabe beschäftigt, aufzuschreiben oder zu zeichnen, was sie schon über den Löwenzahn wissen. Wenige Minuten vor Beendigung der gefilmten gemeinsamen Arbeitsphase ereignet sich folgende anderthalbminütige Szene, die wir in drei aufeinanderfolgenden Abschnitten sequenzanalytisch in Bezug auf Teilhabepraktiken und -formen untersuchen.

Nachdenklich wirkend schauen sich Caroline und Vanessa an. Als wäre es ihr gerade in den Sinn gekommen, äußert Caroline schnell: „Der wächst doch auch manchmal in der Dachrinne.“ – „Ja! Das können wir doch hier reinschreiben!“,

2 Die Namen der Kinder wurden verändert.

antwortet Vanessa blitzschnell, öffnet ihren Füller und beginnt zu schreiben. Caroline lächelt leicht, nähert sich mit ihrem Kopf dem Blatt, dann legt sie den Kopf auf ihre Arme, die auf dem Tisch liegen. Ihr Blick ist immerzu auf das Blatt gerichtet, auf dem Vanessa schreibt (siehe Abb. 1).



Abb. 1: Caroline sieht Vanessa beim Schreiben zu.

Vanessa hebt den Füller an. „Was soll das sein?“, fragt Caroline. Vanessa lehnt sich etwas zurück und schließt ihren Füller. „Was soll das heißen?“, erkundigt sich Caroline noch einmal. Dabei richtet sie sich erst auf, stützt sich dann auf ihre Arme und lehnt sich mit dem Oberkörper weit zum Blatt. „Er wächst auch in“, beginnt Vanessa vorzulesen, stockt dann kurz, bewegt ihren Kopf sehr nah zum Blatt heran und fährt fort: „Dachrinnen.“ Vanessa lehnt sich wieder ein Stück zurück und legt den Füller auf dem Tisch ab. „Dachrinnen“, wiederholt Caroline leise.

Gleich zu Beginn der Sequenz deutet sich ein Moment zeitlich begrenzter Nicht-Teilhabe an. Carolines Einfall wird von Vanessa unmittelbar angenommen, indem diese die Idee mit „Ja“ bestätigt und sofort mit dem Aufschreiben beginnt. Dadurch lässt sie Caroline allerdings keine Möglichkeit zur weiteren Absprache in Bezug darauf, was auf das Blatt kommt. Bei der Interpretation mitzudenken wäre hier der schulische Kontext, in dem häufig unter Zeitdruck gehandelt bzw. Aufgaben bearbeitet werden (müssen). Insofern stellt sich die Frage, inwieweit Kinder im Unterricht überhaupt die Möglichkeit bzw. Zeit haben, Ideen in Ruhe auszuhandeln. Jedenfalls trägt Caroline verbalsprachlich etwas Inhaltliches bei, das von Vanessa schriftsprachlich auf das gemeinsame Papier übertragen bzw. darauf fixiert wird – metaphorisch gesprochen: Das von Caroline Vorgeschlagene wird von

Vanessa *in die Hand genommen*. In dem „wir“ aus Vanessas Reaktion auf Carolines Vorschlag zeichnet sich aber zumindest ab, dass sie stellvertretend für Caroline einsteht und handelt, obgleich ausschließlich Vanessa auf dem Blatt schreibt. Die körperlich lediglich individuell auszuführende Aktivität des Schreibens wird von Vanessa sprachlich als gemeinschaftlich zu erbringende Leistung aufgeführt. Die eigentliche Bearbeitung des Blattes übernimmt somit Vanessa, während Caroline dem Prozess nur durch bloßes Zuschauen beiwohnen kann. Carolines temporäre Nicht-Teilhabe spiegelt sich spätestens in ihrem Nachfragen wider. Erst durch Vanessas Antwort erhält sie wieder die Gelegenheit, teilzuhaben.

Mit ihren Nachfragen „Was soll das sein?“ und „Was soll das heißen?“ signalisiert Caroline ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse am Nachvollzug des Geschehens. Die Nachfragen scheinen sich mit „das“ auf etwas Konkretes zu beziehen, möglicherweise auf ein Wort, das für Caroline als Sitznachbarin nicht deutlich zu identifizieren ist. Caroline könnte sich aber auch rückversichern wollen, ob Vanessa das Richtige aufgeschrieben hat. Dass Vanessa während des Vorlesens beim Wort „Dachrinne“ stockt, könnte bestätigen, dass das Wort unleserlich notiert wurde. Möglich wäre aber auch, dass Caroline als Erstklässlerin (noch) nicht vollständig die Schriftsprache erworben hat, weshalb Vanessa notwendiger Weise schreiben und das Aufgeschriebene vorlesen muss. Durch das Vorlesen räumt Vanessa Caroline jedenfalls die Möglichkeit ein, die bereits abgeschlossene Aktivität des Aufschreibens nachträglich nachzuvollziehen und daran teilzuhaben. Ohne die Beantwortung der Frage wäre dies Caroline eventuell gar nicht (gänzlich) möglich gewesen. In der Wiederholung des Wortes „Dachrinnen“ zeigt Caroline ihre Zur-Kennntnisnahme an.

Besonders im Hinblick auf Abbildung 1 ist eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Aktivitäten körperlicher Teilhabe zu verzeichnen. Vanessa hält den Füller und schreibt damit auf dem Blatt, das den Gegenstand der gemeinsamen Arbeit bildet. Sie muss ihre Teilhabe also nicht zusätzlich körperlich oder sprachlich hervorbringen, da sie bereits durch das Schreiben auf dem Arbeitsblatt eine entsprechende Arbeitshaltung eingenommen hat. Da es nur ein Blatt gibt, kann Caroline nicht gleichzeitig die Schreibpraktik durchführen. Obgleich sie nicht zur selben Zeit auf dem Arbeitsblatt schreiben kann, hat sie durchaus am Arbeitsprozess teil, was sie körperlich demonstriert. Sie wendet sich mit ihrem Körper dem Arbeitsblatt zu und verfolgt das Geschehen mit ihren Augen mit. Caroline schaut also nicht weg oder beschäftigt sich mit anderen Dingen auf dem Tisch, sondern nimmt partiell daran teil (vgl. Herzmann & Merl 2017, 106 f.). Das heißt, ihre Teilhabe erfolgt im Vergleich zu Vanessa in einer körperlich weniger sichtbaren Form. Daran wird deutlich, wie sich manifeste und latente Sinnenebene voneinander unterscheiden können. Die Involviertheit in den gemeinsamen Arbeitsprozess wird somit nicht nur durch das Aufschreiben als eine Form aktiver Beteiligung angezeigt, sondern

ebenso gut durch das Zuschauen als mentale Beteiligung, die sich spätestens in dem sich anschließenden Nachfragen zu erkennen gibt.

In der Sequenz kommt zum Vorschein, dass aktive Teilhabe limitiert ist, insofern nur ein Arbeitsblatt zur Verfügung steht und die Praktik des Schreibens auf eine Person begrenzt werden muss. Vor diesem Hintergrund kristallisieren sich bei den Kindern situativ unterschiedliche Positionen während des Arbeitsprozesses heraus, durch die sich „Formen differenzierter Teilhabe“ (vgl. ebd., 107) etablieren. In Bezug auf ihre Aktivitäten lässt sich ein Wechselspiel zwischen aktiver und partieller Teilhabe erkennen. Aktive Teilhabe zeigt sich bei Caroline darin, dass sie die Idee einbringt, die anschließend von Vanessa als aktiv Durchführende aufgegriffen und auf das Blatt übertragen wird. Partielle Teilhabe zeigt sich bei Caroline als geduldig Abwartende vor allem im Zuschauen und darin, Vanessa in ihrer Aktivität nicht zu unterbrechen. Durch ihre Nachfrage und Wiederholung des Wortes „Dachrinnen“ signalisiert Caroline nicht zuletzt wieder ihre aktive Teilhabe am Geschehen auf dem Blatt.

„Ich mach die Dachrinne“, kündigt Vanessa an und nimmt einen schwarzen Buntstift aus ihrer Mappe, mit dem sie auch gleich zu malen beginnt. Caroline guckt ihr mit auf die Hand abgestütztem Kopf zu und äußert dann: „Und ich mach den LÖWENZahn.“ „Hm Hm“, registriert Vanessa leise. Kurz bevor diese die Dachrinne fertig gezeichnet hat, berührt Caroline bereits das Blatt mit einer Hand (Abb. 2). Gerade als Vanessa den Stift vom Blatt anhebt, zieht es Caroline schon zu sich.



Abb. 2: Caroline berührt das Blatt, auf dem Vanessa zeichnet.

Vanessa trifft eine auf sich selbst bezogene Entscheidung, indem sie festlegt bzw. ankündigt, was sie selbst macht. Was Caroline tut bzw. tun soll, sagt sie hingegen nicht. Vanessas Entscheidung, die Dachrinne zu zeichnen, bleibt von Caroline unkommentiert. Diese wiederum versucht sich selbst einzubringen, indem sie an Vanessas Aussagesatz mit „und“ anschließt und ergänzt, was sie machen wird. Für Caroline scheint dies die pragmatische Konsequenz daraus zu sein, weil Vanessa schon die Dachrinne malt. Beide Mädchen sprechen nur darüber, was sie selbst tun, nicht aber über das Tun der jeweils anderen. In dieser Nichtkommentierung des gegenseitigen Tuns werden Bestätigung und Akzeptanz, aber auch eine gewisse Selbstverständlichkeit deutlich, da keines der Mädchen Widerspruch leistet. Demzufolge geben Caroline und Vanessa ein eingespieltes Team ab, für das einige Aspekte selbstverständlich (geworden) sind, die keiner weiteren Aushandlungen bedürfen.

Wie in der ersten Sequenz wartet Caroline ab, bis Vanessa körperlich signalisiert hat, ihre Zeichentätigkeit beendet zu haben. Es scheint eine implizite Regel zu geben, nach der ausgeharrt werden soll, bis eine begonnene Aktivität ausgeführt wurde. Diese Regel bringen Caroline und Vanessa in entsprechenden Aktivitäten sprachlich und körperlich hervor. Im Fall von Vanessa ist das Anheben des Stiftes das Signal für Caroline, dass sie jetzt an der Reihe sein darf. Dafür zieht sie das Blatt zu sich. Diese Situation wirkt ähnlich wie ein Staffeltablauf, bei dem das Blatt auf dem Tisch den Staffeltab bildet. Durch das Verschieben des Blattes erfolgt auch eine Verschiebung des aktiven Parts bzw. ein personaler Wechsel der aktiven und partiellen Teilhabe. Diejenige, die das Blatt vor sich liegen hat, kann die Zeichenpraktik ausführen und somit aktiv teilhaben. Währenddessen bleibt der anderen nicht viel mehr übrig, als zuzusehen und lediglich partiell teilzuhaben. Anhand des Orts- bzw. Besitzwechsels des Blattes deutet sich an, dass jede einen klar umgrenzten (Aktivitäts-)Bereich auf dem Tisch hat, in dessen Rahmen sie auf dem Blatt arbeiten kann. Mit dem Wandern des Arbeitsblattes zwischen den Kindern bzw. ihren räumlich abgegrenzten Bereichen erfolgt auch ein personaler Wechsel der Teilhabeform, so dass Caroline im weiteren Verlauf der Szene nicht mehr nur partiell, sondern am Prozess aktiv teilhat.

Vanessa stützt sich auf ihre Arme und lehnt sich auf dem Tisch etwas nach vorne, während sie auf das Blatt schaut, das vor Caroline liegt. „Da brauch ich einen Grünen und einen Gelben“, sagt Caroline sehr bestimmt wirkend. Anschließend hustet sie kurz, plustert ihren Oberkörper etwas auf und schaut zu Vanessa, die nun in ihrer Federmappe hantiert. Vanessa legt zwei Buntstifte auf das Blatt und dreht sich mit ihrem Oberkörper zu Caroline. Diese nimmt den grünen Stift in die eine Hand und beginnt zu zeichnen, währenddessen sie mit der anderen Hand nach dem gelben Stift greift und ihn festhält. Vanessa schaut ihr beim Zeichnen zu (Abb. 3).



Abb. 3: Vanessa sieht Caroline beim Zeichnen zu.

Caroline führt in dieser Sequenz explizit an, welche Stifte sie für das Zeichnen des Löwenzahns benötigt. Sie formuliert dies aber weder als Aufforderung noch als Bitte oder Frage an Vanessa gerichtet. Vanessa scheint Carolines Äußerung dennoch als (implizite) Aufforderung zu interpretieren, was sich handlungspraktisch im Heraussuchen und Bereitlegen der Stifte verdeutlicht. Sie leistet Caroline fürsorgliche Zuarbeit mit Blick auf das gemeinsame Ziel der Aufgabebearbeitung. Caroline fordert sowohl sprachlich als auch körperlich die Berechtigung zur Aufgabenblattbearbeitung ein, die bislang Vanessa eingeräumt bzw. vorbehalten war, was sich möglicherweise auch mit der Jahrgangszugehörigkeit erklären lässt. Aufgrund ihrer bereits länger andauernden schulischen Sozialisation könnte Vanessa mehr Übung haben, sodass es für sie selbstverständlich zu sein scheint, die Bearbeitung des Blattes (an)zuleiten. Indem Vanessa Caroline mit den Stiften ausstattet, autorisiert sie Caroline zum Zeichnen auf dem Blatt. Durch Aufnahme und Festhalten beider Stifte in ihren Händen hält Caroline an ihrem aktiven Part fest und sichert sich die von Vanessa zuerkannte Legitimation. Damit geht auch die Übernahme von Berechtigung einher, die immer wieder der jeweils anderen durch Hin- und Herschieben des Blattes und der Stifte zeitweise zugesprochen wird. Es scheint Konsens darüber zu herrschen, sich die Stifte zu teilen bzw. dass sie beiden Mädchen gleichermaßen zugänglich sind. Es handelt sich bei den Stiften wie auch bei dem Arbeitsblatt um *geteiltes Material*. Ein Unterschied besteht allerdings im Besitz des Materials. Während das Arbeitsblatt theoretisch beiden zu gleichen Teilen gehört, befinden sich die Stifte im Besitz von Vanessa. Darin, dass das Aufgabenblatt die Besitzerin wechselt und Vanes-

sa ihre Stifte Caroline wie selbstverständlich zur Verfügung stellt, zeichnet sich das Bild eines gegenseitigen Verständnisses der jeweils anderen als Partnerin ab.

Abbildung 3 lässt erkennen, dass Caroline nun den aktiven Part übernommen hat und Vanessa in der Rolle der Zuschauenden partiell teilhat. Vanessas Körperhaltung wirkt sehr geduldig. Sie lässt Caroline Zeit zum Zeichnen und wartet ab. Zusätzlich gewährt sie Caroline Raum, das Zeichnen auszuführen, indem sie eben nicht so nah an das Blatt herankommt wie Caroline (vgl. z. B. Abb. 1). Eher schaut Vanessa mit etwas Distanz Caroline beim Zeichnen zu, was sowohl auf Vertrauen schließen lässt als auch darauf, dass Vanessa den Überblick über den Arbeitsprozess bewahrt.

Zusammenfassend deutet sich im Verlauf der Szene im Hinblick auf den Umgang mit dem Arbeitsmaterial und die geordnete Aufgabenbearbeitung eine gewisse Pragmatik an, die die gemeinsame Interaktion von Vanessa und Caroline prägt und zu einem *flüssigen* (Arbeits-)Prozess werden lässt. Das Vorhandensein nur eines Arbeitsblattes lässt spezifische Praktiken entstehen, mit denen der gemeinsame Arbeitsprozess so koordiniert wird, dass beide Schülerinnen an ihm teilhaben können. Dazu gehören beispielsweise das abwechselnde Zeichnen und das dafür notwendig erscheinende Hin- und Herschieben des Blattes, die Ausrichtung des Körpers zum Blatt als Zentrum der gemeinsamen Aufmerksamkeit, das körperliche Annähern und Zuschauen beim Zeichnen oder Schreiben durch die jeweils andere und nicht zuletzt das Zulassen dieser körperlichen Annäherung durch die schreibende oder zeichnende Schülerin. Sprachlich spiegelt sich Teilhabe sowohl im „Wir“ als auch im „Ich“ wider. So kann Caroline die Schreibpraktik in der ersten Sequenz zwar nicht selbst ausführen, wird von Vanessa aber zumindest sprachlich durch die Verwendung des Pronomens „Wir“ einbezogen. Vor allem in der zweiten Sequenz lässt sich die oben erwähnte Pragmatik erkennen, insofern Entscheidungen, die lediglich auf das jeweils eigene Tun verweisen, legitim scheinen und keiner Aushandlung bedürfen. Caroline rekurriert auf das von Vanessa Geäußerte, in dem sie auf gleiche Weise wie Vanessa festlegt, was sie macht, ohne Widerspruch zu erfahren. Daran zeichnet sich ab, dass jenseits ihrer unterschiedlichen Jahrgangszugehörigkeit beide Mädchen auf ähnliche Weise am Prozess teilhaben.

In der interpretierten Szene ist kein einseitiger Aktionismus erkennbar, da beide Schülerinnen tätig sind bzw. die durchführenden Aktivitäten und Rollen untereinander auch *tauschen*. Sie haben sowohl aktiv als auch partiell am Prozess teil, allerdings in der vorliegenden Szene niemals zur gleichen Zeit. Vielmehr fluktuieren die Teilhabeformen bzw. -rollen unter den Schülerinnen, indem sie auch immer wieder umgekehrt werden. So finden sich beide Schülerinnen sowohl in der Rolle der geduldig Abwartenden – partiell Teilhabenden – als auch in der Rolle der Zeichnenden – der aktiv Teilhabenden. Die Form der partiellen Teilhabe reicht dabei über eine bloße Teilnahme im Sinne einer „Mitgliedschaft“ (Herzmann &

Merl 2017, 103) hinaus. Sie erlaubt, den laufenden Prozess inhaltlich und strukturell mitzubestimmen und drückt sich performativ schon durch Zuschauen und Nicht-Unterbrechen laufender Prozesse aus (vgl. Merl & Idel 2020, 109). Trotz eines nicht aktiven Tätigseins kann also teilgehabt werden, indem – im Fallbeispiel durch Körperlichkeit und Nicht-Sprachlichkeit – an der Geordnetheit und Organisiertheit der Tandemarbeit mitgewirkt und diese als gemeinsame Praxis konstituiert wird (vgl. Reh u. a. 2015, 302). Die aktive Form der Teilhabe zeigt sich hingegen in der Festlegung und Durchführung arbeitsschrittiger Aktivitäten, wie z. B. dem Schreiben oder Malen auf dem Blatt. Zwar ist aktive Teilhabe begrenzt, sie ermöglicht dennoch zumindest Formen partieller Teilhabe, wie z. B. das Zuschauen. In der analysierten Szene lässt sich aber auch ein Moment der (partiellen) Nicht-Teilhabe (vgl. Herzmann & Merl 2017) ausfindig machen, der dadurch zustande kommt, dass Caroline nicht in Vanessas Entscheidung involviert wurde, sondern erst durch eine Nachfrage nach Ausführung des Arbeitsschritts teilhat. In Bezug auf die differenten fallspezifischen Teilhabeformen und die mit ihnen verbundenen Aktivitäten deutet sich die Orientierung der Schülerinnen an impliziten Regeln an, die sie sprachlich und körperlich hervorbringen. Die Jahrgangsnorm als eine solch implizit geltende Regel spiegelt sich hier etwa darin wider, dass die weiter fortgeschrittene Schülerin in Bezug auf ihre schulische Erfahrung schriftführend agiert und stärker den Part der Organisation des Arbeitsprozesses übernimmt. Während die schulunerfahrenere Schülerin ihr zuschaut und sich an den (vorgemachten) Aktivitäten (z. B. bezogen auf die Praktik des Zeichnens) der älteren Schülerin orientiert bzw. ihr Handeln darauf abstimmt. Im Anschluss an Herzmann & Merl (2017, 100) kann daher auch von „Teilhabe als Teilhabe an Praktiken, die Ausdruck geteilter Regeln [...] sind“, die Rede sein. Zuletzt ist noch die Bedeutung der Materialität in der Szene herauszustellen. Der Umgang und Gebrauch des Materials, d. h. der Stifte und des Aufgabenblattes scheinen für die Teilhabe am Arbeitsprozess eine große Rolle zu spielen. Nur diejenige, die das Blatt vor sich liegen hat und den Stift in der Hand hält, ist auch dazu berechtigt, auf dem Blatt zu arbeiten. Das *Wandern des Materials* bedingt schließlich den Wechsel des aktiven Parts und damit auch der Teilhabeform bzw. -möglichkeit.

5 Schlussüberlegungen

Abschließend stellen wir den Erkenntnisgewinn aus der Auswertung der Videoszene für die Erforschung inklusiver Unterrichtspraxis heraus. Unsere exemplarische Analyse in Bezug auf die Frage, wie sich Teilhabe beim Bearbeiten von Aufgaben in einem jahrgangsgemischten Lerntandem vollziehen kann, legt nahe, dass Teilhabe situativ auf verschiedenen modalen Horizonten, also sprachlich, körper-

lich und materiell konstituiert werden kann. In der gefilmten Situation wurden immer wieder Gelegenheiten geschaffen, ausgestaltet und ergriffen, in denen sich die Schülerinnen selbst in den gemeinsam zu vollziehenden Interaktionsprozess unabhängig von der Jahrgangszugehörigkeit einbrachten. Teilhaben wurde in der Szene etwa durch die Verbalisierung von Gedanken und Plänen, die Eröffnung von Freiräumen (z. B. Platzmachen zum Zusehen), aber auch durch das zur Verfügung stellen und Teilen von Material ermöglicht. Teilhaben beschränkt sich also nicht auf einen reinen Aktionismus bzw. auf die Form aktiver Teilhabe. Sie kann auch partielle Teilhabe bedeuten, z. B. wenn sich eine Person nicht vom Tun einer anderen Person (z. B. Schreiben auf dem Blatt) abwendet, sondern sich darauf körperlich (z. B. durch Blicke und körperliches Annähern) oder sprachlich (z. B. durch eine Nachfrage) bezieht. Der anderen Person beim Schreiben zuzusehen, stellt also ebenso eine Form von Teilhabe dar (gleichwohl weniger aktionistisch) wie das Schreiben selbst. Im Hinblick auf einen inklusiven Unterricht lässt sich in der Szene erkennen, dass die gefilmten Schülerinnen wechselseitig teilhaben und für sie die Jahrgangszugehörigkeit keine offensichtliche Bedeutung zu haben scheint. Für den schulischen Kontext würde dies bedeuten, dass jahrgangsgemischtes Lernen für Schüler*innen als selbstverständliche Form des gemeinsamen Arbeitens begriffen wird. Die tiefergreifende Sequenzanalyse konnte jedoch aufdecken, dass zumindest implizite Regeln existieren, an denen sich die Kinder in der Interaktion orientieren und ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen. Diese weisen durchaus Bezüge zu ihrer Differenz im Jahrgang bzw. ihrer Schulerfahrung auf. Beispielsweise wurde nicht ausgehandelt, wer aufschreibt, sondern die Schreibaktivität wurde wie selbstverständlich von der Älteren übernommen. Hinsichtlich des gemeinsamen Lernens vollzieht sich eine Vielfalt an Praktiken, die durch vielschichtige Aktivitäten der Kinder hervorgebracht wird und sich in differentiellen Formen der Teilhabe zeigt. Ebendiese unterschiedlichen Teilhabeformen (z. B. das Einbringen von Ideen oder das Übersetzen in Schriftsprache), die durchaus mit der Jahrgangsheterogenität in Zusammenhang gebracht werden können, gestalten den Interaktionsprozess der Kinder und lassen ihn zu einem *inkluisiven Arbeitsprozess* werden.

In forschungsmethodischer Hinsicht sollte deutlich geworden sein, dass die häufig gleichzeitig sprachlich, körperlich und materiell ablaufenden Aktivitäten in ihrer Komplexität erst durch Videoaufzeichnungen zugänglich sind, die über einen längeren Zeitraum nah genug an das Geschehen herankommen – und zwar näher und länger als es Lehrpersonen möglich wäre. Zwar kann durch die Einstellung der Kamera immer nur ein Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit aus einem ganz bestimmten Blickwinkel erhoben werden, dieser Ausschnitt kann dafür umso mehr in seiner Tiefe analysiert werden. So konnten wir mit der multimodalen Interaktionsanalyse auf Mikroebene (Teilhabe)Praktiken rekonstruieren, die wegen ihrer Flüchtigkeit der bloßen Beobachtung in dieser Genauigkeit entgangen wä-

ren. „Die wortlose Verständigung mit Blicken, das kommentierende Minenspiel bis hin zur Konstellation der Körper am gemeinsamen Tisch – das sind elementare Bestandteile des Unterrichtsgeschehens, die erst mittels einer beobachtenden Kamera der Analyse zugänglich werden“ (Breidenstein 2006, 32). Hinsichtlich der Körperlichkeit und Materialität in Praktiken konnten wir im Verlauf der sequenziellen Interpretation die ‚doings‘ im Detail sichtbar machen, wobei sich u. a. auch solche ‚doings‘ aufzeigen ließen, für die es keine ‚sayings‘ braucht (z. B. das Halten der Stifte als Legitimation zum Zeichnen). Mit Videoaufnahmen gelangen Aspekte in das Sichtfeld, die beispielsweise der *Lehrer*innenblick* im Unterrichtsaltag u. U. sogar „ausblenden“ würde. Diejenigen Personen, die gerade unauffällig erscheinen, weil sie z. B. *nur* dasitzen und zusehen, würden von der Lehrperson eher übersehen, können allerdings im Video für die Analyse gezielt wieder *eingeblenet* werden (z. B. durch Zurückspulen oder verlangsamtes Abspielen).

Durch diese analytische Perspektive und Vorgehensweise konnten wir im Beitrag unterschiedliche fallspezifische Formen von Teilhabe im jahrgangsgemischten Lerntandem herausarbeiten. Anhand derer sollte deutlich geworden sein, dass Teilhabe nicht einfach in ein Verhältnis zur Nicht-Teilhabe gesetzt werden kann bzw. sich darin erschöpft, sondern auch partielle Formen annehmen kann. Diese wiederum konnten insbesondere anhand der Aktivitäten des Kindes, das gerade nicht aktiv auf dem Aufgabenblatt arbeitete, identifiziert und ausdifferenziert werden.

Literatur

- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>.
- Deppermann, A. & Schmitt, R. (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: R. Schmitt (Hrsg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr Francke Attempto, 15-54.
- Dinkelaker, J. (2016): Datengewinnung und -formate in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim und Basel: Beltz, 50-75.
- Götz, M. & Krenig, K. (2014): Jahrgangsmischung in der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92-98. Online unter: <https://doi.org/10.36198/9783838585772>.
- Grittnr, F. & Wagener, M. (2017): Gemeinsam lernen im jahrgangsübergreifenden Sachunterricht. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, S. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 185-190.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim und Basel: Beltz, 76-129.

- Herzmann, P. & Merl, T. (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 6, 97-110. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:17956>.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 2, 38-57. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:16012>.
- Idel, T.-S., Kolbe, F.-U. & Carvalho, I.N. (2009): Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. In: sozialersinn, Jg. 10/H. 1, 181-198. Online unter: <https://doi.org/10.1515/sosi-2009-0108>.
- Ingenkamp, K. (1969): Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim, Berlin und Basel: Beltz.
- Jähn, D. & Wägen, M. (2022): „Dass der Mensch nicht mehr atmen müsste“ – Grundschulkindern im Fachgespräch über den Menschen beobachten. In: H. de Boer, D. Merklinger & S. Last (Hrsg.): Lernprozessbeobachtung im fachdidaktischen Kontext. Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf die Bearbeitung von Aufgaben. Wiesbaden: Springer VS, 101-115. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-35355-1_6.
- Korff, N. & Neumann, P. (2021): Unterricht und Inklusion. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, 3. überarb. und aktual. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-21. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_43-1.
- Kramer, R.-T. & Busse, S. (2003): Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule: eine exemplarische Fallrekonstruktion aus einem laufenden Projekt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 4/H. 2, 199-221.
- Laging, R. (2003): Altersmischung – eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In: R. Laging (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. 2. korrigierte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider, 6-29.
- Lüschen, I. & Schomaker, C. (2012): Kinder erkunden die Welt. Zur Rolle von Lernaufgaben in altersübergreifenden Sachlernprozessen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. In: J. Košinár & U. Carle (Hrsg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider, 185-196.
- Merl, T. & Idel, T.-S. (2020): Zur Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken. Praxeologische Perspektiven auf eine Kasuistik „inklusive“ Unterrichts am Beispiel von Praktiken der Leistungsüberprüfung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 104-119.
- Prengel, A. (2017): Zur Relationalität und Veränderlichkeit von Differenzen – Intersektionale Forschungsperspektiven auf inklusive Pädagogik. In: J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.): (Re-) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 145-162.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In: U. Rauin, M. Herlle & T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 242-262.
- Rabenstein, K. (2020): Emotionen – ein vergessener Gegenstand videobasierter Unterrichtsforschung. Sozialtheoretische Modellierung und empirische Rekonstruktion. In: M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 179-188.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32/H. 4, 282-301. Online unter: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.
- Reh, S., Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Fritzsche, B. (2015): Ganztagschulforschung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In: S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 297-336. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6_17.

- Schatzki, Th. R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press. Online unter: <https://doi.org/10.1515/9780271023717>.
- Schmitt, R. (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: U. Dausendschön-Gay, E. Gülich. & U. Krafft (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript, 43-51. Online unter: <https://doi.org/10.14361/9783839432952-002>
- Wagener, M. (2022): *Jahrgangsübergreifender Unterricht. Didaktische Grundlagen und Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagener, M. & Jähn, D. (2019): Sachgespräche in jahrgangsgemischten Lerntandems – Erkenntnisse und Überlegungen für die Unterrichtspraxis. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer VS, 415-420. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_53.

Autor*innenangabe

Matthea Wagener, Prof. Dr.

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jahrgangsgemischter Unterricht, Leistungsermittlung und -bewertung in der Grundschule, Übergänge, Pädagogische Beobachtung, Unterrichtsforschung
matthea.wagener@tu-dresden.de

Walther, Tina, M.A.

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jahrgangsgemischter Unterricht, Peerkultur, Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung
tina.walther1@tu.dresden.de

II Videographische Studien zur (fachlichen) Partizipation von Schüler*innen im inklusiven Unterricht

Ina Henning

Fachdidaktische Perspektiven auf inklusiven Musikunterricht der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung von inklusiven Lern-Lehrumgebungen – eine empirische Videostudie

Abstract

Videographische Forschung hat sich in den letzten Jahren auch in der Disziplin der Musikpädagogik im Bereich von Unterrichtsforschung etabliert. Hier wurden beispielsweise Interaktionen, Praktiken und pädagogische Ordnungen empirisch im Rahmen des Projektes „Jedem Kind ein Instrument (JeKi)“¹ untersucht. Ebenso wurden leibliche Dimensionen in der Simultanität von Ereignissen in musikalischen Interaktionen bereits ethnologisch fundiert fokussiert. Jedoch existieren kaum Studien, die sich spezifisch der Vermittlung von Inhalten des inklusiven Unterrichts widmen. Empirische wie methodologische Beiträge zum inklusiven schulischen Unterricht, insbesondere in der Sekundarstufe I, sind nach wie vor ein wirkliches Desiderat (vgl. Sturm u. a. 2020). In diesem Beitrag wird untersucht, welche Charakteristika sich für inklusive Lern-Lehrumgebungen im Musikunterricht herauskristallisieren. Für die vorliegende Videostudie wurde eine Unterrichtseinheit im inklusiven Musikunterricht einer Sekundarstufe I zum Thema Improvisation ausgewählt. Das empirische Vorgehen ist sowohl induktiv als auch deduktiv: als Analysefolie werden die inklusiven Lern-Lehrumgebungen (vgl. Rihm 2015) genutzt. Um in Unterrichtssituationen gezielt den Fokus auf die ‚Sache‘ zu richten, wurden bereits etablierte Kategorien aus einer Metanalyse zu Improvisation als Unterrichtsgegenstand dabei ergänzend hinzugezogen (vgl. Siljamäki & Kanellopoulos 2020). Ausgewählte Videosequenzen wurden den beteiligten Lehrkräften im Video-Stimulated Recall Verfahren zugänglich gemacht und dienen der fachdidaktischen Reflexion auf das Unterrichtsgeschehen.

1 BMBF-Projekt zur Begleitforschung des Programmes „Jedem Kind ein Instrument“ des Landes Nordrhein-Westfalen (vgl. Kranefeld u. a. 2014).

1 Einleitung

Empirische Studien in der Unterrichtsforschung sind für zukünftiges nachhaltiges Handeln in der Lehrkräftebildung erkenntnisleitend und gerade im Kontext der aktuellen inklusiven Forschung von großer Bedeutung (vgl. Asbrand u. a. 2020).² Sie beleuchten ein Feld schulischer Praxis, das sich zunehmend Herausforderungen durch ein erstarkendes Bewusstsein für Diversität und Intersektionalität stellen muss. Gerade aus dieser Sicht scheint es äußerst sinnvoll, inklusive Unterrichtsprozesse zu analysieren.

Die vorliegende Videostudie zielt darauf ab, inklusiven schulischen Musikunterricht der Sekundarstufe I mittels eines kombinierten Verfahrens von Videographieauswertung und Video-Stimulated Recall Interviews zu erforschen. Wie Musenberg und Riegert (2015, 20) anmerken, sind empirische Studien zu fachdidaktischen Fragen methodisch herausfordernd, da die Erforschung des Unterrichtsgeschehens nur rekonstruktiv unter Berücksichtigung wechselseitig beeinflussender Faktoren geschehen kann. Didaktische Fragestellungen unter dezidiertem Fokussieren des Unterrichtsgegenstands sind bis dato ein Desiderat (vgl. Koßmann 2016, 197), auch im fachdidaktischen Feld der inklusiven Musikpädagogik.

In diesem Beitrag sollen ausgehend von einem kurzen Überblick zum theoretischen Hintergrund videobasierter Forschung empirische Studien aus der inklusiven Musikpädagogik einführend betrachtet werden (Kap. 2). Kapitel 3 beschreibt die Forschungsfragen dieser Studie; Kapitel 4 widmet sich dem Hintergrund, der Forschungsheuristik, der methodologischen Konzeption und der Datenauswertung. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse unter Zuhilfenahme der Analysefolie der inklusiven Lern-Lehrumgebungen sowie der Video-Stimulated Recall Interviews mit den Lehrkräften vorgestellt. Abschließend werden in einem Fazit Potentiale und Limitationen der Videostudie diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Videobasierte Forschung in der Musikpädagogik

Die inklusive Unterrichtsforschung greift inzwischen mehrheitlich auf Videographie oder kombinierte Methoden zurück, um die mehrperspektivisch angelegten Unterrichtsprozesse adäquat empirisch beschreiben zu können. Wagner-Willi (2004, 50) verweist auf die Besonderheit des Modus der Strukturierung in der Simultaneität, der in Videographien verstärkt dadurch Aufmerksamkeit gewinnt,

2 Unter nachhaltiger Lehrer*innenbildung wird hier verstanden, dass Austauschformate und Fortbildungsangebote über die Zeit des Studiums hinaus existieren und Studierende sowie Lehrkräfte gleichermaßen von Ergebnissen der Unterrichtsforschung profitieren, siehe <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/inklusive-lehrer-innenbildung-ileb/projektmassnahmen/veranstaltungsformate-zur-inkluisiven-lehrer-innenbildung/> (Abrufdatum: 30.07.2022).

dass körperlich-räumlich-materiale Handlungspraxen erfasst werden können. Insbesondere in musikbezogenen Lernsituationen sind Videoanalysen von großem Nutzen, da Musiziervorgänge durch ebensolche körperlich-räumlich-materiale Handlungspraxen geprägt sind. Gebauer (2011) gibt einen guten Überblick über Themenfelder in der Musikpädagogik, die vorrangig in der Videographieforschung bisher bearbeitet wurden. Sie stellt in Rückgriff auf Mohn (2010) heraus, dass diese „Kamera-Themen“ in ihrer audio-visuellen Medienspezifik mehreren Charakteristika unterworfen sind. Sie benennt dafür die eindimensionale Zeitlichkeit, die Flüchtigkeit, die Nichtsprachlichkeit und die semantische Unbestimmtheit der Musik, die der Emotionalität und der Körperlichkeit in Ausführung, Erleben und Ausdruck unterliegen (vgl. Gebauer 2011, 35). Kranefeld (2021) verweist darauf, dass sich in Bezug auf empirische Zugänge in den letzten Jahren eine differenzierte interview- und videobasierte disziplinäre Unterrichtsforschung entwickelt hat, die durchaus als forschungsstark gelten könne, allerdings keine Kohärenz hinsichtlich fachdidaktischer Konzeptionen aufweise. Sie beschreibt den Vorteil von Videoanalysen im musikpädagogischen Feld bezogen auf den hohen Auflösungsgrad der mikroanalytischen Perspektive, die dazu beitrage, Unterrichtsqualität im ursprünglichen Sinne von *qualitas* als Beschaffenheit in einzelnen Dimensionen fachspezifisch ausdifferenzieren (Kranefeld 2021, 227, [Hervorhebung v. Verf.]). Auch in der Lehrkräftebildung finden videogestützte Verfahren vermehrt Anwendung, die auf dem Analytical Short Film (vgl. Prantl & Wallbaum 2017, Höller u. a. 2022) oder dem Video-Stimulated Recall (vgl. Schneider-Binkl 2018) beruhen.

Methodische Zugriffe auf videographiertes Material erfolgen derzeit in der Musikpädagogik mithilfe ethnographischer Methoden (vgl. Jachmann & Welte 2021; Hadji 2022), sequenzanalytischer/fallanalytischer Auswertungen in der Forschungshaltung der hermeneutischen Videoanalyse, der Grounded Theory³ bzw. angelehnter oder kombinierter Verfahren (Video-Stimulated oder Portfolio-Stimulated Recall, vgl. Kranefeld & Voit 2020). Ebenso bedeutsam sind Forschungsansichtungen des Design-Based Research (vgl. Konrad & Lehmann-Wermser 2022) sowie der dokumentarischen Methode (vgl. Buchborn 2022).

Insgesamt lässt sich sagen, dass qualitativ empirische Verfahren in der Musikpädagogik zunehmend verstärkt Anwendung finden, jedoch eine dezidierte Fokussierung auf inklusive fachdidaktische Unterrichtsstudien sowie der Fokus der empirisch gestützten Entwicklung inklusiver Fachdidaktiken noch weitgehend fehlt (vgl. Henning 2021).

2.2 Unterrichtsforschung in der Sekundarstufe I in der inklusiven Fachdidaktik Musik

Es sind, wie auch allgemein für die inklusive Unterrichtsforschung festzustellen ist, auch in der Musikpädagogik keine einheitlichen thematischen oder metho-

3 Göllner & Niessen (2021) brachten jüngst eine ergänzende Sichtweise auf die Grounded Theory Methodologie in der Diskussion der Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke ein.

dischen Zugänge zur Forschung in inklusiven Kontexten zu konstatieren. Aus empirischer Perspektive wurde bisher für die Sekundarstufe I der Frage nach der Passung zwischen Lerngegenstand und Schüler*innen mit der Untersuchung adaptiver Lehr-Lernkompetenz begegnet (vgl. Göllner & Niessen 2016). In einer qualitativen Interviewstudie wurden Gelingensbedingungen im Fach Musik in Bezug auf Schüler*innen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen im gemeinsamen Unterricht untersucht. Ergänzend nahm die komplementäre Dortmunder Teilstudie „Adaptimus_Video“ Passungsprozesse im Musikunterricht am Übergang zur Sekundarstufe in den Fokus. Der Schwerpunkt dieses Teilprojektes war auf die am Interaktionsgeschehen beteiligten Akteure gerichtet (vgl. Kranefeld & Heberle 2020, 196). Ein in ethnographischer Forscher*innenhaltung durchgeführtes Projekt untersuchte Dimensionen inklusiver Kultureller Teilhabe im Bereich Musik und Sprachkünste vorwiegend in der Sekundarstufe unter Verwendung von videogestützter teilnehmender Beobachtung, Interviews und Gruppendiskussionen im Musikunterricht (vgl. Dietrich & Wullschlegler 2019).

Neuere musikpädagogische Studien mit inklusivem Fokus wenden sich digitalen Musiziermedien zu, die Gelegenheiten für transformatorische Bildungsprozesse in einem inklusionsorientierten Musikunterricht schaffen (vgl. Niediek & Gerland 2022). Eine Studie zur Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung arbeitet am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien vier unterschiedliche Spannungsfelder heraus. Sie hinterfragen die Thematisierung der Differenzlinie Dis/Ability im Sinne des Otherings/der Reifizierung sowie die Konstruktion von musikalischem Talent und voraussetzungsloser Teilnahme. Außerdem identifizieren sie das Spannungsfeld des gemeinsamen und individuellen Musizierens als Aspekt von hoher Relevanz und leiten letztlich das Spannungsfeld zwischen individueller In- und (kollektiver) Outputorientierung davon ab (vgl. Gerland u. a. 2022, 97f.).

Eine Interviewstudie zu Differenzkonstruktionen im inklusiven Musikunterricht mit Lehrkräften der Sekundarstufe offenbarte die Begrenztheit der Betrachtung von Differenz auf unterscheidbare Kategorien (vgl. Henning 2022). Das Material wurde anschließend mit dem Verfahren einer intersektionalen Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele (2009) neu ausgewertet.⁴ Zentrale Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass besonders das Bekenntnis zu Vielfalt und zur inklusiven Didaktik in einem antinomischen Verhältnis zu Reifizierung von Differenz im Versprachlichen von unterrichtlichen Handlungen steht. Eine weitere Videostudie im Spannungsfeld des individuellen und gemeinsamen Lernens fokussierte Lernende am Übergang zur Sekundarstufe, die auf Grundlage einer experimentellen Kompositions- und Mu-

⁴ Posterpräsentation zur 35. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen IFO 2022 an der Universität Innsbruck zu „Heterogenität im schulischen Musikunterricht in inklusiven Settings. Ergebnisse einer intersektionalen Mehrebenenanalyse von Differenzkategorien in semi-strukturierten Musiklehrer*inneninterviews“.

sizierpraxis eigene Gruppenkompositionen gestalteten. Die Ergebnisse, die anhand eines Zeitrasters gemessen wurden, zeigen, dass nicht alle Schüler*innen die Lernangebote gleichermaßen intensiv nutzten (vgl. Henning 2019, 116). Dieser kurze Überblick zeigt die Heterogenität der Studien, aber auch das Desiderat, sich auf das Unterrichtsgeschehen aus fachdidaktischer Sicht zu konzentrieren.

2.3 Improvisation und inklusive Fachdidaktik

Mehrere, auch internationale Studien und Unterrichtsliteratur zu Improvisation als Unterrichtsgegenstand betonen die Wichtigkeit dieses Zugangs zur Musik im schulischen Musikunterricht (vgl. Beegle 2010; Wright & Kanellopoulos 2010; Oberschmidt 2014; Després u. a. 2015; Siljamäki & Kanellopoulos 2020). Die schulischen Curricula der Grund- und Sekundarstufe geben Improvisation als Musizierpraxis zwar mehrheitlich vor (vgl. Treß 2019, 65), dennoch erscheinen länderübergreifend Vorbehalte bzw. Unsicherheiten von Seiten der Lehrkräfte in Bezug auf die Sekundarstufe als hinderlich (vgl. ebenso Palmer 2022).

„The view of improvisation as an always-incomplete glimpse into uncharted freedom, and at the same time as a dangerous pathway to triviality and a threat to disciplined musical conduct might partly account [...] for the rather defensive and resistant approach to improvisation that many music educators often adopt“ (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 115).

Unter der Subsumtion „Musik erfinden“ merkt Krämer im Handbuch Musikpädagogik (2018, 321) kritisch an, dass Improvisation schnell zu einer Art propädeutischen Vorstufe geraten kann, wenn das „Besondere“ der Improvisation, die Gleichzeitigkeit von Einfall und Ausführung, die durch das unmittelbare Agieren in der Zeit eine andere Form des musikalischen Seins darstelle, nicht im Fokus stehen kann.⁵ Oberschmidt (2014, 9) stellt heraus, dass das Interpretieren, Komponieren und Improvisieren aufs Engste zusammengehören und die Verständigung über das gemeinsame Tun stets den Arbeitsprozess begleiten muss. Vor allem in England, aber auch in den USA hat sich seit den 1990er Jahren eine Schulkultur zur Kreativität und Improvisation entwickelt (vgl. Hoerbuerger 1995, 13), zu der auch ausgiebig geforscht wurde (vgl. Burnard 2002; Beegle 2010). Demgegenüber ist empirische musikpädagogische Forschungsliteratur zum Thema Improvisation in Deutschland bisher eher dünn gesät (vgl. Krämer 2018, 324). Empirische Studien aus der soziologischen Handlungs- und Interaktionsforschung (vgl. Figueroa-Dreher 2016) können Anregungen zu didaktischen Fragestellungen bieten (vgl. Treß 2019). Es besteht aber ein Bedarf an kritischen Ansätzen zur Improvisation und ihrer Beziehung zu Machtvorstellungen sowie zu der Frage, wie die Improvisation ihre eigenen (versteckten oder ausdrücklichen)

5 Der Handbuchbeitrag von Krämer (2018) bietet eine gute Übersicht zum Bildungspotential und zur historischen Entwicklung von Improvisation in der Musikpädagogik, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann.

Hierarchien schafft; Fragen der Wert- und Bedeutungsgebung in der Improvisation sowie ihre kollaborativen, sozialen Aspekte bedürfen weiterer Aufmerksamkeit in zukünftigen Studien (vgl. Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 128f.). Auch der Notwendigkeit, sich in inklusiven Kontexten konzeptionell mit musikalischer Improvisation fachdidaktisch auseinanderzusetzen, wurde erst kürzlich entsprochen (vgl. Weber 2020). Krämer (2018, 319f.) macht darauf aufmerksam, dass die Sichtweise von Improvisation als eine Art des Musikmachens, die jedem zugänglich ist, an der Menschen jeder Altersstufe und jeden musikalischen Vermögens mitwirken können, zwar inklusiv wirken kann. Dieser Sichtweise haften jedoch die Sprengkraft der sozialen Utopie, die ihr innewohne, an. Auch Siljamäki & Kanellopoulos (2020) kommen zu dem Schluss, dass die Verbindung von Improvisation und Inklusion nicht „von sich aus“ (ebd., 128) inklusiv wirksam wird, und konstatieren, dass die Rolle der Improvisation in inklusiven Praktiken und ihr potenzieller Beitrag zum sozialen Zusammenhalt durch die Stärkung von Schüler*innen, die als sozial, wirtschaftlich oder kulturell marginalisiert bezeichnet werden können, in ihrer Metaanalyse nicht den Stellenwert erhalten hat, den sie ihrer Meinung nach verdiene. Vor diesem Hintergrund lag es nahe, eine Unterrichtseinheit zum Thema Improvisation mit kritischem Blick auf die Inklusionspraxis zu videographieren und auszuwerten.

3 Forschungsfragen zum Themenfeld Inklusion und Improvisation

Die Fragestellungen der Studie richten sich auf die Verwirklichung von inklusiven Momenten im Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand Improvisation. Die Kernfragen betrafen sowohl die Spezifika des inklusiven Unterrichts als auch die des Lerngegenstandes der Improvisation.

- Wie positionierten sich die Schüler*innen sowie die Lehrpersonen im Verlauf der Unterrichtsstunden im Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand?
- Wann fanden geöffnete Phasen, wann instruierende Phasen statt?
- Welche Lernphasen waren kooperativ, welche individuell angelegt?
- Wann greifen die Lehrpersonen in die Arbeit der Lernenden aktiv ein und mit welcher Zielsetzung und welchem Ergebnis? Wann halten sie sich zurück? (vgl. Burnard 2002, 168)
- Wurden von den elf pädagogischen Momenten der Improvisation, die sich als Annäherungen in einer Metaanalyse beschrieben wurden, Anteile davon wirksam? (vgl. Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 125)

Der Auswertungsansatz folgte einer Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen, indem untersucht wurde, welche Momente sich auf Grundlage der Heuristik (s. Kapitel 4) ableiten ließen und welche sich aus dem Datenmaterial herauskristallisierten.

4 Forschungsheuristik und methodische Herangehensweise

4.1 Zum Hintergrund der empirischen Studie

Im Frühjahr 2022 wurde eine von einem Lehrkräfteteam geleitete fünfte Klasse mit 16 Schüler*innen⁶ an einer inklusiven Gesamtschule in Baden-Württemberg für eine Unterrichtseinheit zum Thema Improvisation gefilmt.⁷ Sechs Unterrichtsstunden à 45 Minuten wurden videographiert, die Erhebungen erfolgten mittels eines Kameraskripts mit drei Kameras und zwar einer Überblickskamera an der Rückwand des Klassenzimmers, einer statischen Kamera, die wahlweise auf Lehrkräfte oder Schüler*innen geschwenkt werden konnte und das Unterrichtsgeschehen von vorne erfasste, sowie punktuell einer Handkamera, um Details mit der Zoomfunktion zu erfassen. Die beiden Lehrkräfte der Klasse wurden mit Ansteckmikrophonen ausgestattet.

Die Lehrpersonen⁸ wurden nach Beendigung der Unterrichtseinheit im Video-Stimulated Recall Interview Verfahren in den Forschungsprozess einbezogen. Die Auswahl der Videoausschnitte für die Video-Stimulated Recall Interviews wurden den Lehrkräften zu Beginn selbst überlassen (vgl. Rowe 2009).⁹ Zusätzlich wurde das Verfahren um einen semi-strukturierten Interviewleitfaden ergänzt (vgl. Malva u. a. 2021).

4.2 Kurzdarstellung der Unterrichtseinheit

Die *erste* Unterrichtsstunde umfasste die Aufgabe, eine kurze Rhythmussequenz mittels Bodyperkussion zu erzeugen, zunächst individuell mit Vorstellung vor der Gesamtklasse im Stuhlkreis, dann kollaborativ als Gruppenaufgabe mit dem Endziel der Vorstellung der Rhythmussequenz in der Kleingruppe vor der Gesamtklasse. Die Rhythmussequenzen wurden mit einem Audiogerät von der zweiten, nicht primär anleitenden Lehrkraft mitgeschnitten und in der *zweiten* Unterrichtsstunde als Hörbeispiel als Aufgabe zur Wiedererkennung eingesetzt. Die kurzen Sequenzen wurden dann linear erweitert in einem Merkspiel (Kreisspiel, immer eine neue Sequenz kommt hinzu, Metrum bleibt gleich). Das Endziel dieser Stunde bestand in der vertikalen schrittweisen Überlagerung der Rhythmen im ‚Antreten‘ von Kleingruppen, die einen kollaborativen Rhythmus aus ihren jeweiligen Patterns formten.

6 In der Schülerakte war das vermerkte Geschlecht mit fünf weiblich, elf männlich angegeben; um keine Differenzsetzungen im Vorhinein festzulegen, wurde darauf verzichtet, Schüler*innen mit Förderbedarf zu erfragen.

7 Die Genehmigung der Schulleitung sowie das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten aller Lernenden zur Videographie wurden dazu vorher eingeholt und liegen vor.

8 Es handelte sich um einen Sonderschullehrer mit sechs Jahren Unterrichtserfahrung und um eine Regelschullehrerin mit 20 Jahren Unterrichtserfahrung.

9 In jüngster Zeit wird in der Musikpädagogik in der Forschung zu Improvisation auch in der Variante des retrospektive verbal protocol with subjective aided recall (RVPwSAR) gearbeitet, die die subjektive Perspektive des Musizierenden durch die Kameraführung von oben einfängt (vgl. Després 2021).

In der *dritten* Unterrichtsstunde wurden im Musikraum Perkussionsinstrumente vorgestellt und nach Klangeigenschaften unterteilt. Die Schüler*innen improvisieren als Gesamtgruppe rhythmisch frei mit den Regeln des sich auf- und abbauenden Klanges und der Hörbarkeit aller Musizierenden. Hinzu trat das Übertragen von rhythmischen Patterns, die zuvor auf Basis von Bodypercussion ganzheitlich gefestigt wurden. Die *vierte* Unterrichtsstunde begann mit der Wiederholung der Klangeigenschaften von Rhythmusinstrumenten mit dem Unterrichtsziel einer freien Improvisation an den Rhythmusinstrumenten in Kleingruppen und dem Wechsel in der Improvisation von rhythmisch freien und rhythmisch/metrisch gebundenen Anteilen. Die *fünfte* Unterrichtsstunde kombinierte in der Hauptaufgabe Bodypercussion und Rhythmusinstrumente: in einer Vierergruppe sollten die Lernenden je hälftig mit Rhythmuspatterns komplementär zueinander oder synchron miteinander improvisieren. Die *sechste* Unterrichtsstunde bestand aus Becherpercussion: anhand des Cupsongs¹⁰ wurden rhythmische Patterns mit Bechern in Kleingruppen improvisiert, eingeübt und als Endziel der Gesamtklasse vorgestellt.

4.3 Forschungsheuristik

Als heuristische Grundlage für die Erfassung des Unterrichtsgegenstandes in den Videographien wurde die Graphik von Siljamäki & Kanellopoulos (2020, 125) aus der Metaanalyse zu Improvisation verwendet. Die Autor*innen rufen explizit zur Verwendung der Heuristik als Werkzeug auf, mit dem Musikpädagog*innen ihre Praxis einordnen und über ihre besondere Art der Arbeit mit Improvisation reflektieren können. Die Grundstruktur besteht aus fünf Visionen zum Einsatz von Improvisation, die in elf „pädagogische Momente“ weiter ausdifferenziert werden. Diese dienen als induktive Kategorien für die Video-Stimulated Recall Interviews. Improvisation wird verstanden als: (1) Kultivierung einer offenen Haltung zum Klang, (2) Praktizierung einer offenen Form, (3) Mittel zur Emanzipation und Selbstbestimmung, (4) Mittel zur Auslotung sozialer Beziehungen und zum Selbstaussdruck, (5) Mittel des natürlichen Ausdrucks, (6) Mittel, um Musik zu lernen und zu verstehen, (7) Mittel zur Entwicklung von Fähigkeiten, (8) Mittel zu Erwerb von stilistischem Fachwissen, (9) Mittel zum modellgebundenen Ausdruck, (10) ein Aspekt eines produktorientierten kreativen Prozesses und (11) als Mittel zur Innovation (ebd.).

Die fünf Visionen hingegen dienen übergeordnet als fachdidaktische Grundlage zur Einschätzung von Improvisationshandeln im ersten Durchlauf der Kodierung der Videos.

Sie beinhalten:

- Vision I: *Vom Aufbrechen der Gewissheiten zur kreativen Problemorientierung*
- Vision II: *Rückkehr zum Ausgangspunkt der Suche nach dem Humanen*

10 Anna Kendricks performance im Film „Pitch Perfect“ hat den „cupsong“ berühmt gemacht, zu sehen unter: <https://www.youtube.com/watch?v=cmSbXsFE3l8> (Abrufdatum: 30.07.2022).

Vision III: *Improvisation als Lernwerkzeug*

Vision IV: *Bewahrung und Belebung von Traditionen*

Vision V: *Improvisation als Impulsgeber für Kreativität*

(Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 127f.).

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die Visionen nicht trennscharf aufgefunden werden. Sie verbinden sich übergeordnet mit den vier Möglichkeiten der Aneignung, die dem methodisch-didaktischen Modell der inklusiven Lern-Lehrumgebungen als didaktische Strukturierung zugrundeliegen (siehe Abb. 1). Auch die Formen der Aneignung ereignen sich überlappend, bieten aber zahlreiche Möglichkeiten, in inklusiven Kontexten Unterricht zu gestalten. Die Struktur der inklusiven Lern-Lehr-Aktivitäten bei Rihm (2015) wird aus der Kreuzung zweier Achsen, der Lehrperspektive auf der x-Achse mit den beiden Polen des Lehrens „instruieren – öffnen“ und der Lernperspektive mit den Polen „individuell – kooperativ“ auf der y-Achse generiert. So bilden sich in jedem Quadranten neue subjektorientierte Lernmöglichkeiten, die in vier verschiedene Modi eingeteilt werden können. Die Struktur der Lern-Lehr-Aktivitäten wird somit zur Matrix der Vermittlung zwischen Subjekt und Sache (vgl. Rihm 2015, 201).

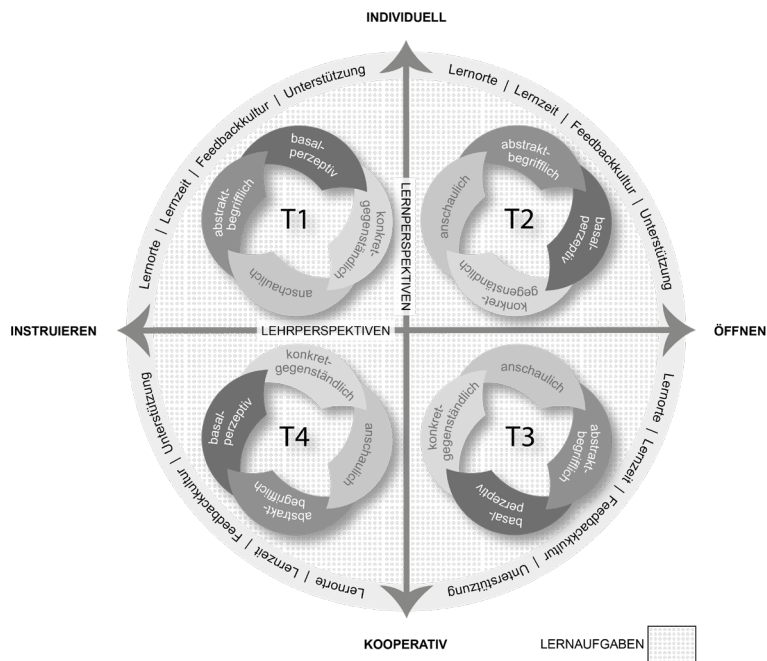


Abb. 1: Struktur der inklusiven Lehr-Lernumgebungen mit dem Lernaufgabentypen T1 (instruiert-individuell), T2 (individuell-geöffnet), T3 (geöffnet-kooperativ) und T4 (kooperativ-instruiert) (Rihm 2015, rev. 2024)

4.4 Datenauswertung im Rahmen der Studie

Der Datenauswertung der Videographie liegt die Forschungsheuristik der hermeneutischen Videoanalyse zugrunde (vgl. Reichertz & Englert 2021). Das methodische Vorgehen ist wie folgt: 1. Einzelne Bilder des Videos werden offen kodiert, um zu ermitteln, welche Kategorien und Elemente das Notationssystem erfassen soll. 2. Es wird ein Protokoll der verschiedenen Einstellungen erstellt. 3. Durch Sichtung der Einstellungen werden zusammenhängende Handlungszüge ermittelt. 4. Parallel dazu werden auf einer Partitur alle handlungsrelevanten Teile und Elemente der Kamerahandlung in beschreibender oder kodierter Form abgetragen (vgl. ebd., 49f.). In dieser Forschungshaltung wurden Teile des Videomaterials zunächst durch offenes Kodieren aufbereitet. Körperlich-materiale Handlungspraxen wurden in den verschiedenen Modi der Heuristik der inklusiven Lern-Lehrumgebungen identifiziert und in die im Modell beschriebenen Formen der Aneignung zerlegt (siehe Abb. 1). Die Handlungsabläufe wurden durch das Anfertigen von Stillfolgen in Protokollen festgehalten. Das Interaktionsgeschehen wurde mittels Verbaltranskripten festgehalten. Die inklusiven Lehr-Lernumgebungen wurden außerdem als Indikator für den Wechsel von Unterrichtssequenzen eingesetzt und in einer Tabelle auch der zeitliche Umfang der einzelnen Phasen (instruierend-individuell, instruierend-kooperativ, geöffnet-individuell, geöffnet-kooperativ, siehe Abb. 1) gemessen. Mehrere mikroanalytische Fallanalysen schlossen sich an, weitere induktive Kategorien wurden über den Einsatz des heuristischen Rahmens der Visionen als übergeordnete Kategorien aus der Metanalyse von Siljamäki & Kanellopoulos (2020) gewonnen (siehe 4.3). Für die Video-Stimulated Recall Interviews wurde in der Weise vorgegangen, dass die induktiv gewonnenen Kategorien nach einer Verfeinerung des Kategoriensystems¹¹ durch die deduktiven Kategorien ergänzt wurden. Die Interviews wurden kategorienbasiert nach Kriterien der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) ausgewertet.

5 Ergebnisse

5.1 Auswertung der Videostudie

In der Datenauswertung der Videos zeigte sich nach der ersten Kodierung eine Verdichtung von praktischen Musiziersituationen im Feld „geöffnet-kooperativ“. Besonders die Arbeit in den Kleingruppen zum Thema rhythmische Improvisation war durch die Heuristik der Visionen charakterisiert und bot viele Möglichkeiten der Beteiligung: im Aushandlungsprozess (vgl. 5.3) mussten die Schüler*in-

11 Das induktive Codesystem beinhaltete die folgenden übergeordneten Kategorien: generelle Aussagen über musikalische Improvisation, inklusives Gruppengeschehen, Differenzsetzung/-vermeidung, fachliche Merkmale bezogen auf den Musizierprozess, Gruppenprozesse sowie Classroom Management mit diversen Subcodes.

nen kreative Problemlösekompetenz gepaart mit fachlichem Ausdruck (Wie soll etwas klingen?) einsetzen. Dies wurde vorwiegend durch den Modus des Zeigens/Vormachens verwirklicht. Soziale Ordnungen wurden infrage gestellt, neue Gruppenkonstellationen entstanden. Dies trug bei manchen Lernenden zur Entfaltung eines freien Selbstausdrucks bei, andere Schüler*innen, sonst als ‚Alphatiere‘ bezeichnet, konnten sich zurücknehmen. Sehr deutlich wurde der fachdidaktische Aspekt des Einsatzes von Improvisation als Mittel zum Lernen und Verstehen von Musik: durch das eigenständige Explorieren mit elementaren Rhythmusbausteinen entstand ein Verständnis bspw. für eine achttaktige sinnstiftende Einheit, die sich so auch als Untermalung in Schlagzeugrhythmen wiederfinden lässt, was wiederum ebenso der Vision der Belebung von Traditionen zugeordnet werden kann. Auch der starke Impetus des Auslebens von Kreativität wurde durch die in der fünften Unterrichtsstunde gefilmten Explorierphasen besonders deutlich: Ideen wurden freigesetzt, aufgegriffen oder verworfen. Die Lernenden konnten sich bis auf eine Ausnahme auf den Unterrichtsgegenstand Improvisation einlassen. Die Lehrpersonen nahmen unterschiedliche Funktionen im Verlauf der Unterrichtsstunden ein: Phasen der Instruktion in der Vergabe der Arbeitsaufträge wechselten ab mit Phasen der Lernbegleitung in den kooperativen Phasen und in der individuellen Lernunterstützung, in der Rolle des Nachjustierens oder des aktiven Zuhörens (vgl. 5.3). Die kooperativen Phasen überwogen zeitlich. Interessant war, dass in der fünften Unterrichtsstunde viele Wechsel von Instruieren und Öffnen in den Lernumgebungen stattfanden, was darauf hindeutet, dass das Bedürfnis von Lehrkräfteseite zur Nachjustierung, aber auch Fragenbedarf von Schüler*innenseite in der Arbeit mit den Instrumenten vorhanden war. Das inklusive Setting war durch erhöhte verbale Kommunikation gekennzeichnet.

5.2 Improvisation als Unterrichtsgegenstand in den Video-Stimulated Recall Interviews

Improvisation wurde von den Lehrkräften in erster Linie als Mittel verstanden, um Musik als Gegenstand zugänglich machen. Außerdem fand das Potential zur Entwicklung von (musikalischen) Fähigkeiten mehrfach Erwähnung. Hervorgehoben wurde das Potential, das Interesse für das Fach Musik wecken zu können, Differenzierungen in alle Richtungen zuzulassen, allen Schüler*innen ein niederschwelliges Angebot machen zu können sowie lebensweltbezogen und alltagstauglich präsentabel einsatzfähig zu sein. Die Kultivierung einer offenen Haltung zum Klang und die Praktizierung einer offenen Form spielten insofern eine Rolle, als dass ein von Druck befreites experimentelles Vorgehen mit Wertfreiheit und Freiwilligkeit assoziiert wurde. Als Mittel zur Auslotung sozialer Beziehungen und zum Selbstausdruck fanden vor allem die Aushandlungsprozesse Erwähnung, die auch teilweise die Lehrkräfte in der Emanzipation und Selbstbestimmung einzelner Lernenden überraschte. Improvisation als ein Aspekt eines produktorientierten kreativen Prozesses

wurde mehrfach dem prozesshaften Charakter mit offenem Ausgang gegenübergestellt. Die fünf Items „Improvisation als Mittel des natürlichen Ausdrucks, als Mittel zur Innovation, zum Erwerb von stilistischem Fachwissen, sowie zum modellgebundenen Ausdruck“ (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 125) fanden hingegen keine Erwähnung in den Interviews. Vonseiten der Lehrkräfte hinzugekommen waren die Kategorien der Grenzen von Improvisation in schulischem Rahmen (Konzentrationsspanne, Lärmpegel, fehlende Motivation) sowie Grundvoraussetzungen der Schüler*innen (Grundmusikalisierung, Vertrauensverhältnis zur Lehrkraft und Verständnis für ein Regelwerk an Zeichen).

5.3 Inklusionsverständnis der Lehrkräfte im Hinblick auf Improvisation

Die Differenzsetzung „das sind alles drei Inklusionsschüler“ kam an einer Stelle zum Ausdruck, als die Lehrkräfte ihre Überraschung darüber ausdrückten, dass ausgerechnet die Schüler*innen mit Förderbedarf die kreativste Idee zu einer Rhythmusimprovisation zwar nicht ganz regelkonform, aber innovativ umsetzten (siehe 5.4 Einzelfallanalyse). Außerdem wurde das Differenzierungspotential in musikalischen Improvisationen mit hoher Inklusionsfähigkeit gleichgesetzt. Des Weiteren erfolgte in Verbindung mit dem Differenzierungspotential die Zuschreibung von einer Lehrkraft, mit Improvisation alle Schüler*innen ansprechen zu können:

„Und das andere ist, [da] schaffe ich ein Angebot, wo ich alle abholen kann, auch die, die sonst mit Musik nichts am Hut haben, [da] kann ich trotzdem für die, die Bock drauf haben, in die Tiefe gehen, und es geht vor allem um ein Kennenlernen: Ah, das geht ja auch, das ist ja spannend so.“ (Transkript, Pos. 57-59)

Die andere Lehrkraft verneinte eine Gleichsetzung von Improvisation und Inklusion „für alle“ in der Pauschalisierung:

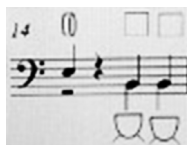
„Ich denke, Grenzen wird es mit Sicherheit geben, weil wir nie alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen ansprechen können damit“. (Transkript, Pos. 98)

Um den inklusiven Momenten noch besser folgen zu können, wird im Folgenden eine Einzelfallanalyse einer Sequenz aus der fünften Unterrichtsstunde¹² exemplarisch dargestellt.

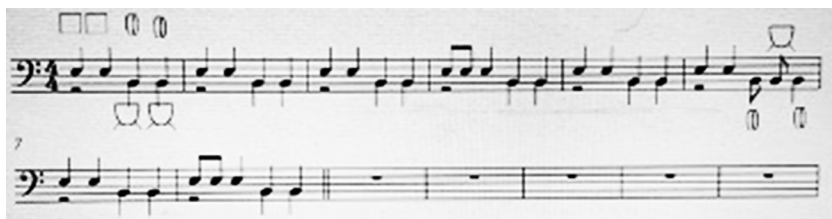
5.4 Einzelfallanalyse: „Paukengruppe“

In der Mikroanalyse einer Unterrichtssequenz (53 sec.) werden Aushandlungsprozesse deutlich, die vor allem auf der Ebene des Zeigens stattfinden. Die Schüler stehen einander zugewandt im Kreis, die Pauke (Schüler SP) wird mit Filzschlägel, das Cajon (Schüler SC) mit der Hand und die Handtrommel (Schüler SH) wird mit einem Schlägel gespielt. Der Ausschnitt beginnt mit einem Call-Response Motiv:

12 Freie Rhythmusimprovisation dreier Gruppen an Perkussionsinstrumenten (Pauke, Conga, Schlagzeug), aus Platzgründen wird hier nur eine Gruppe dargestellt.



SH beginnt, nach einer Viertelpause antworten SC und SP synchron. SP unterbricht, indem er den Schlägel waagrecht hält. SC unterbreitet einen Spielvorschlag, nach dem sich SH und SP in Achterschlägen abwechseln sollen. SH zeigt Unverständnis (Schulterzucken), ein erneuter Versuch wird wieder von SC durch Handgeste (Stoppzeichen) unterbrochen. SC verdeutlicht mit der Hand den Achtelrhythmus, den er sich vorstellt. Die Lehrkraft tritt hinzu, SH bleibt im Viertelrythmus, wendet den Blick kurz zur Lehrkraft, die anderen nicht. SC unterbricht wieder, nimmt SP und SH die Schlägel zur Demonstration seiner Idee aus der Hand. SH wendet sich erneut zur Lehrkraft, die aber nicht eingreift, sondern zur nächsten Gruppe geht. SC verdeutlicht im Stehen, wie er sich die Synchronschläge auf Pauke und Handtrommel und den Achtelwechsel vorstellt; für den Schlag auf die Cajon wechselt er die Schlägel in die linke Hand. SH und SP tauschen die Rollen, für die Performance entsteht folgendes Muster:



Im Recall-Interview mit den Lehrkräften zeigte sich Erstaunen darüber, dass die Gruppe trotz Klärung des Arbeitsauftrages am Anfang und Nicht-Einhaltung der Regeln produktiv und innovativ tätig wurde, auch nachdem sich im Aushandlungsprozess Hierarchisierungen zeigten (Übernahme der Führungsrolle durch SC) und die Regulierung durch die Lehrkraft, die von Seiten des Schülers zwar eingefordert, von der Lehrkraft nicht verwirklicht wurde, nicht eintrat.

LK1: „Das sind alles drei Inklusionsschüler, ähmm, ich war am Anfang einmal da und habe gesagt, ihr müsst euch dann aber entscheiden für ein Perkussionsinstrument, als ich dann wieder hinkam, waren sie schon mittendrin und ich dachte, ich reite da jetzt nicht drauf rum, ich bin froh, dass ihr was zustandekriegt, weil bei der Gruppe dachte ich, als sie sich zusammengetan hatten, schon so: ohh, ob das was wird? Ich weiß nicht so genau. Und nachdem die dann aber irgendwie echt, vor allem nachdem der M.¹³ das dann irgendwie, und der T. sich auch irgendwie auch einlassen konnte, weißt du, dass der M. das ein bisschen anführen konnte.“

13 Namen wurden zur Anonymisierung abgekürzt.

LK2: (unterbricht) „Richtig, genau, weil der T. bockt dann ganz gern, ja.“

Außerdem wurde deutlich, dass dieser Gruppe sowohl sozial als auch fachlich keine hohe Kompetenz zugeschrieben wurde. Beide Lehrkräfte zeigten sich überrascht über den Aushandlungsprozess und die musikalische Qualität des Endprodukts.

LK2: „Ich auch, ich war auch erstaunt über den Rhythmus, den sie dann letztendlich herausgearbeitet haben, weil, es war um einiges kreativer als hier die Conga Gruppe.“

LK1: „Was ich sehr schön fand, ist, dass sie auf die Idee gekommen sind, dass man vier Takte hintereinander macht, und dann ein Wechsellattern wie ein fill-in einbaut, also dass man überlegt, ok, wir können ja auch längere Strecken denken und machen nicht immer das Gleiche, das fand ich ganz kreativ, dass sie da drauf kommen sind.“

LK2: „Ich war da auch total positiv überrascht.“ (Transkript, Pos. 36-42)

Allerdings wurde die Tatsache, dass ein Schüler offensichtlich seine Fassung (das Bleiben im Viertelrhythmus) nicht befriedigend verhandeln konnte, von den Lehrkräften nicht problematisiert.

6 Diskussion und Fazit

Inklusive Prozesse, die sich in improvisatorischen Unterrichtsstunden zeigten, waren vor allem durch solche Aushandlungsprozesse gekennzeichnet, in denen nicht nur die sonst üblichen Schüler*innen ihre Stärken und Ideen zur Geltung bringen konnten, sondern auch Schüler*innen, die sonst weniger im Fokus stehen, weniger Aufmerksamkeit bekommen und denen weniger Lernzuwachs zugetraut wird. Die Lehrpersonen verhielten sich ermöglichend, indem sie (1) Gruppenkonstellationen zuließen, die sie unter anderen Umständen für wenig förderlich hielten, (2) Modifikationen des ursprünglichen Arbeitsauftrages dafür in Kauf nahmen, (3) ermöglichend und zurückhaltend in der Funktion des aktiven Zuhörens zur Verfügung standen und (4) für die Wahrnehmung und Wertschätzung der erbrachten Improvisationsleistung durch die Gewährung einer klassenweiten Performance sorgten. Dennoch ist in der Untersuchung auch deutlich zutage getreten, dass Aushandlungsprozesse und Beteiligungsmöglichkeiten nicht unbedingt zur Zufriedenheit und Ausgewogenheit aller Beteiligten verlaufen. Die Gleichsetzung von Improvisation = gelungene Inklusion hinter der Vermutung eines Angebots an alle muss kritisch gesehen werden (vgl. Krämer 2018). Es hat sich aber auch gezeigt, dass das Feld, Improvisation musikdidaktisch zu gestalten, sehr viele Möglichkeiten bietet, gerade in inklusiven Kontexten wertvolle und auch überraschende Momente der Verwirklichung von wertigen Musiziersituationen zu erleben. Limitierend ist zu bemerken, dass die Erforschung der Schüler*innen-seite aus organisatorischen Gründen in diesem Projekt leider nicht mit einbezogen werden konnte. Bereits durchgeführte Studien mit Schüler*innenbeteiligung erhöhen den Erkenntniswert noch einmal enorm (vgl. Beegle 2010).

Abschließend lässt sich sagen, dass das Erstaunen der Lehrkräfte, die einem Fall einer Schülergruppe sowohl sozial als auch fachlich keine hohe Kompetenz zuschrieben, im Video-Stimulated Recall Verfahren noch deutlicher gezeigt hat, dass gerade fachdidaktische Unterrichtssituationen noch öfter beforcht werden sollten, um Anlass für Reflexion und überraschende Erkenntnisse zu geben.

Literatur

- Asbrand, B., Gasterstädt, J., Hackbarth, A. & Martens, M. (2020): Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule. In: I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. Chr. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a.: Budrich, 517-528.
- Beegle, A. C. (2010): A Classroom-Based Study of Small-Group Planned Improvisation With Fifth-Grade Children. In: *Journal of Research in Music Education*, Jg. 58/H. 3, 219-239.
<https://doi.org/10.1177/0022429410379916>
- Buchborn, T. (2022): Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In: M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.): *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Rekonstruktive Bildungsforschung*, vol. 31, Wiesbaden: Springer, 55-74.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_4
- Burnard, P. (2002): Investigating children's meaning making and the emergence of musical interaction in group improvisation. In: *British Journal of Music Education*, Jg. 19/H. 2, 157-172.
<https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>
- Després, J.-P. (2021): First-person, video-stimulated recall method for studying musical improvisation strategies. In: *Research Studies in Music Education 2022*, Vol. 44/H. 1, 34-51
<https://doi.org/10.1177/1321103X20974803>
- Després, J.-P., Burnard, P., Dubé, F. & Stévance, S. (2015): Cadre pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine. In: *Intersections*, Jg. 35/H. 2, 3-36. <https://doi.org/10.7202/1043820ar>
- Dietrich, C. & Wullschleger, I. (2019): Als Teil genommen sein. Ästhetische Bildung und Inklusion. In: M. Brinkmann (Hrsg.): *Verkörperungen (Post)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer, 109-129.
- Figuroa-Dreher, S. (2016): *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Gebauer, H. (2011): „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, Jg. 2/H. 2, 2-58.
<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/57> (Abrufdatum: 30.07.2022)
- Gerland, J., Niediek, I., Hülsken, J. & Sieger, M. (2022): Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien. In: G. Kremsner, B. Schimek & M. Proyer (Hrsg.): *Grenzen.Gänge.Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92-99. <https://doi.org/10.25656/01:23819>
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016): Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. In: Chr. Richter (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik*. In: *Inklusion* Heft 70/16, 48-56.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2021): Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. In: *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, Jg. 12, 1-18.
<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200> (Abrufdatum: 30.07.2022)

- Hadji, N. (2022): Musikhören im familiären Alltag – Ethnografie in der Anwendung. In: Kulturelle Bildung online. <https://doi.org/10.25529/mm2m-2705>
- Henning, I. (2019): Die Aneignungsmöglichkeiten als fachdidaktisches Prinzip im Inklusiven Musikunterricht. In: K. Müller, U. B. Müller & I. Kleinbub (Hrsg.): Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen, Weinheim: Beltz, 105-119.
- Henning, I. (2021): Inklusive Didaktiken des Lehrens und Lernens, Ansätze für inklusiven Unterricht (nicht nur) im Fach Musik. In: I. Niediek & J. Gerland (Hrsg.): Gemeinsam leben 2/2021, Weinheim: Beltz, 104-113.
- Henning, I. (2022): Eine Betrachtung von Differenzkategorien im inklusiven Musikunterricht unter dem Blickwinkel von De- und Rekategorisierungsprozessen in semi-strukturierten Lehrer*innen-interviews. In: DGfE Tagungsband-Sonderpädagogik – Zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 378-397.
- Höller, K., Duve, J., Hildebrand, T., Langner, J., & Kranefeld, U. (2022): Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung. In: DiMawe – Die Materialwerkstatt, Jg. 4/H. 2, 121-138. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4909#>
- Hoerburger, Chr. (1995): Ästhetisches Lernen- Musikalische Improvisation in der allgemeinbildenden Schule. In: H. von Kieseritzky (Hrsg.): Improvisation in der Schule, In: ringgespräch über gruppenimprovisation, 60, 13-16. <https://impro-ring.de/ringgespraech/> (Abrufdatum: 30.07.2022)
- Jachmann, J. & Welte, A. (2021): Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung. In: V. Krupp, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.): Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Münster: Waxmann, 15-30.
- Konrad, U. & Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.) (2022): Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung Musikunterricht durch Forschung verändern? Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Koßmann, R. (2016): Unterrichtsforschung als empirische Didaktik: Ein ungewohnter Ansatzpunkt gerade für die inklusions- und sonderpädagogische Unterrichtsforschung, In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Stuttgart: Kohlhammer: 197-214.
- Krämer, O. (2018): Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In: Ch. Stöger, F. Platz, A. Niessen, J. Knigge & M. Dartsch (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. 1. Auflage. Stuttgart: UTB, 319-326.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B. & Busch, T. (2014): Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In: B. Clausen & S. Drefler (Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Münster: Waxmann. 95-113.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020): Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Voit, J. (Hrsg.) (2020): Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. (2021): Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 49/H. 2, 221-233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y>
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Malva, L., Leijen, Ä. & Arcidiacono, F. (2021): Identifying teachers' general pedagogical knowledge: A video stimulated recall study, In: Educational Studies, <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1873738>
- Mohn, B. E. (2010): Zwischen Blicken und Worten: kamera-ethnographische Studien. In: G.E. Schäfer & R. Staegle (Hrsg.), Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim: Juventa, 207-231.
- Musenber, O. & Riegert, J. (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung, In: J. Riegert, J. & O. Musenberg (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 13-28.

- Niediek, I. & Gerland, J. (2022): Digitale Musiziermedien für den inklusiven Musikunterricht? Empirische Befunde und hochschuldidaktische Überlegungen. In: DiMawe – Die Materialwerkstatt, Jg. 4/H. 4, 85-95. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5778>
- Oberschmidt, J. (2014): Komponieren und Improvisieren im Musikunterricht. EinFach Musik. Unterrichtsmodell. Paderborn: Schöningh.
- Palmer, T. (2022): Exploring Improvisation. In: C. Cooke & C. Philpott (2022): A Practical Guide to Teaching Music in the Secondary School (2nd ed.). Routledge, 39-51. <https://doi.org/10.4324/9781003092568>
- Prantl, D. & Wallbaum, C. (2017): Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In: A. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster: Waxmann, 289-308.
- Reichertz, J. & Englert, C. J. (2021): Grundzüge einer hermeneutisch-wissenssoziologischen Videoanalyse. In: J. Reichertz & C. J. Englert (Hrsg.): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, 43-66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33599-1_3
- Rihm, T. (2015): Der Modus „Verständigung“ als ergänzender Aspekt einer Didaktik für inklusive Lern-Lehr-Prozesse. In: D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer, 196-203.
- Rowe, V. C. (2009): Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. In: Music Education Research, Jg. 11/H. 4, 425-437. <https://doi.org/10.1080/14613800903390766>
- Schneider-Binkl, S. (2018): Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik. Jg. 9, 1-20. <https://www.b-em.info/index.php/ojs> (Abrufdatum: 30.07.2022)
- Siljamäki, E. & Kanellopoulos, P. A. (2020): Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. In: Research Studies in Music Education, Jg. 42/H. 1, 113-139. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843003>
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht: Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1, In: I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. Chr. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen u. a.: Budrich, 581-596. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9jc.45>
- Treß, J. (2019): Musikalische Improvisation und ihre Didaktik – Ein Brückenschlag von der Theorie zur Praxis und zurück. In: improfil – Theorie und Praxis improvisierter Musik, Jg. 82, 63-72. https://impro-ring.de/wp-content/uploads/2019/12/Seiten-aus-19_kop_Final_Improfil_2019_Einzelseiten_v5_web.pdf (Abrufdatum: 30.07.2022)
- Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 5/H. 1, 49-66. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-270079> (Abrufdatum: 30.07.2022)
- Weber, M. (2020): Musikalische Improvisation im Kontext inklusiver Pädagogik. München: Allitera.
- Winker, G. & Degele, N. (2009): Intersektionalität – Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Wright, R. & Kanellopoulos, P. A. (2010): Informal music learning, improvisation and teacher education. In: British Journal of Music Education, Jg. 27, H. 1, 71-87. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990210>

Autor*innenangabe

Henning, Ina, VProf. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Fakultät II, Institut der Künste, Abteilung Musik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Inklusive Lehrer*innenbildung und Jüdisches Kulturerbe
ina.henning@ph-gmuend.de

Oliver Reis, Vera Uppenkamp, Rebekka Schmidt und Katharina Kammeyer

„Das muss nicht besonders künstlerisch wertvoll sein“ – Praktiken der Vereindeutigung von Mehrdeutigkeit im inklusiven Fachunterricht¹

Abstract

Mehrdeutigkeit und der Umgang mit ihr sind in Lerngegenständen und Unterrichtsszenarien angelegt und somit in fachdidaktischer Hinsicht konstitutiv für Religions- und Kunstunterricht. Zudem ist Mehrdeutigkeit grundlegend für inklusive Praxis: Sie eröffnet zum einen auf der Gegenstandsebene verschiedene Zugänge und kann zum anderen Resultat differenzierter Lernsettings sein. Didaktisch gewollte und faktisch evozierte Mehrdeutigkeit sind somit Kennzeichen des Fachunterrichts und bringen ihn paradoxerweise an seine Grenze. Mit welchen Praktiken öffnen, schließen oder simulieren die Agierenden Mehrdeutigkeit in der Praxis? Videographierter Fachunterricht wird daraufhin untersucht, wie Mehrdeutigkeit im Unterricht organisiert wird und welche Rolle Fachkulturen und fachunabhängige Muster spielen.

1 Schulische Inklusion als Treiber oder Verhinderer von Vielfalt und Mehrdeutigkeit?

An inklusive Lehr-/Lernprozesse wird die Forderung gestellt, dass sie die Heterogenität der Lernenden ernst nehmen und versuchen, den unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen zu den Lerninhalten durch vielfältige Ziele, Methoden etc. gerecht zu werden (Schweiker 2012, 34). Damit müsste das Bewusstsein zunehmen, dass Unterrichtsgegenstände anders interpretiert werden und daher die Beiträge stärker voneinander abweichen können. Gleichzeitig bedeutet dies, dass Unterrichtsmethoden je nach Ausgangslage verschieden gewählt werden müssten und Lernwege unterschiedlich miteinander gekoppelt werden könnten. Damit nimmt die Mehrdeutigkeit in den pädagogischen Prozessen erheblich zu, sodass

1 Dieser Beitrag ist ein Ergebnis der Forschungsgruppe MehrKuR (Mehrdeutigkeit im Kunst- und Religionsunterricht) an der Universität Paderborn.

Lernende und Lehrkräfte gesteigerte Ambiguität aushalten müssen (Meyer 2019, 270ff.). Gleichzeitig zeichnen aber z. B. die Unterrichtsanalysen von Jürgen Budde (2015) am Begriff der Heterogenität nach, dass durch Differenzierung in sich homogene, standardisierte Lernvorstellungen bedient werden. Schulische Inklusion, so wäre die These, steigert somit Vielfalt in den Unterrichtspraktiken nicht, sondern hegt sie funktional ein und grenzt damit Mehrdeutigkeit ein. Der Eindruck, dass zunehmende Individualisierung und Liberalisierung zu Vereindeutigungen führen, wird durch die Gesellschaftsanalyse von Thomas Bauer bestätigt: Nach Bauer nimmt nicht nur die Vielfalt der natürlichen Arten, sondern auch die der menschlichen Kultur ab. Mit Stefan Zweig beobachtet er, dass die Individualität selbst ein kulturelles Schema der Gleichförmigkeit ist (Bauer 2018, 11), die Vielfalt in „Kästchen“ homogenisiert (Bauer 2018, 81). Andreas Reckwitz' (2018) These von dem gesellschaftlichen Zwang zur Singularität und die Beobachtung von Norbert Ricken (2018) zur Individualität als neuer Sozialnorm unterstützen den Eindruck, dass Inklusion in Schule – auch durch die Bereinigung der Vielfalt in der Schullandschaft – gerade mit dem Mantra der individuellen Förderung in der gemeinsamen Lernpraxis Standardisierungen verstärkt.

Bauer geht in seiner Gesellschaftsanalyse auch auf die Rolle von Kunst und Religion ein, die beide besonders von Ambiguität geprägt sind. Die Gegenstände sind mehrdeutig angelegt und ihre Produktion sowie Rezeption zeigen die Mehrdeutigkeit für alle offensichtlich. Sind Kunst und Religion „mithin Rückzugsgebiete für Ambiguität in einer ambiguitätsfeindlichen Zeit“ (Bauer 2018, 41)? Wären dann, mit Blick auf die Schule, der Kunst- und der Religionsunterricht Rückzugsorte für einen pädagogischen Umgang mit Vielfalt? Diese Fragen lassen sich auf der didaktisch-intentionalen Ebene bejahen. Aber wie sieht es auf der Ebene der Praxis aus? Erhält Unterricht Mehrdeutigkeit und damit auch eine Vielfalt in den Denk- und Handlungsformen, wie sie durch Inklusion möglich sein soll?

2 Didaktisch-intentionale Ebene: Mehrdeutigkeit als Bedingung für Inklusion im Kunst- und Religionsunterricht

Mehrdeutigkeit ist für den Kunstunterricht konstitutiv. Aus Sicht der Rezeptionsästhetik entsteht in einem Kunstwerk Mehrdeutigkeit im Zusammenspiel dreier Aspekte: Kunst ist nicht einfach Realität, bildet sie auch nicht ab, sondern interpretiert sie und führt in das Kunstwerk eine Perspektive der Interpretation ein (vgl. Regel 1986), wodurch *Unbestimmtheitsstellen* (vgl. Kemp 1985) entstehen. Ein Kunstwerk ist damit weder vollständig erfass- und interpretierbar noch eindeutig herstellbar (vgl. Regel 1986). Durch diese Unbestimmtheit gehen vom Kunstwerk auch verschiedene Verstehens- und Handlungsaufforderungen aus. Diese *Polyfunktionalität* verstärkt die Vielzahl an möglichen Zugriffen, aus denen schließlich unterschiedliche Gehalte entstehen, die trotz fester Form-Inhaltsbe-

züge individuelle Deutungsbewegungen zulassen und sich in der *Polyvalenz* des Kunstwerkes äußern (vgl. Otto 1976; Schmidt 2016).

In Bezug auf die Produktion, also die gestalterische Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Umwelt, können die genannten Merkmale jedoch nicht zwangsläufig auf Unterrichtsergebnisse angewendet werden. Da diese in einem pädagogischen Kontext entstehen, werden sie zumindest in einem Unterricht, der das Lösen bildnerischer Probleme fokussiert, nicht als Kunstwerke angesehen, sondern als Lernstücke, die in Relation zum Arbeitsauftrag entstehen (vgl. Otto 1976). Diese Einschränkung ist wichtig, um den Kunstunterricht nicht zu überfordern, aber sie verändert die Annahme von der inhärenten ästhetischen Mehrdeutigkeit der gestalteten Produkte in unterrichtlichen Prozessen, wie wir sie untersuchen. Mehrdeutigkeit ist dennoch auch für produktive, gestalterische Phasen des Unterrichts bedeutsam, wenn man sich auf Konzepte wie die künstlerische Bildung (vgl. Buschkühle 2003) oder die ästhetische Forschung (Kämpf-Jansen 2012) bezieht. Beide stellen die individuellen Wahrnehmungs- und Erlebensweisen der Lernenden als Ausgangspunkt für den bildenden Akt des gestalterischen Handelns heraus (Kathke & Ehring 2022, 44). Vor diesem Hintergrund sind im Unterricht die eigenen Seh- und Denkgewohnheiten zu hinterfragen und müssen sich die Lernenden gerade in der sozialen Multiperspektivität auf andere Sichtweisen für die eigene Produktion einlassen (vgl. Bauernschmitt & Sansour 2017). So sorgen die individuellen Wahrnehmungs- und Erlebensweisen dafür, dass auch Lernstücke keine Doubletten sind, sondern ausreichend mehrdeutige Varianz in der Verarbeitung des Auftrags aufweisen.

Im Zusammenspiel von gegenständlicher, individueller und sozialer Mehrdeutigkeit entsteht eine Vielzahl an gleichberechtigten „Bildsprachen als Bereicherung für Kontexte der Bildproduktion und -rezeption“ (Kaiser 2019, 61), was nach Kaiser der Zugang für eine potentialaffine und differenzsensible Kunstpädagogik ist. Insofern eröffnet der aktive Umgang mit Mehrdeutigkeit sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion inklusive Lernchancen, die die standardisierte Gleichförmigkeit unterlaufen und die individuellen Fähigkeiten der Lernenden erweitern sollte (vgl. Bauernschmitt & Sansour 2017).

Schaut man von dieser Perspektive auf die (christliche) Religion, ist erstaunlich, wie strukturell ähnlich sich die beiden Wirklichkeitszugänge sind. Religion agiert in der Welt und mit den Dingen der Welt, aber sie führt mit transzendenten Elementen – wie Schöpfung, Himmel, Heilige oder Auferstehung – eine neue Perspektive in die Realität ein. Luhmann spricht von einer Realitätsverdopplung der Welt durch die Religion, die die Welt mehrdeutig und interpretationsbedürftig macht (vgl. Luhmann 2000). Religionen sprechen dabei zwar oft sehr bestimmt darüber, was die Welt gerade braucht, allerdings bleibt die religiöse Rede in ihren Deutungen selbst mehrdeutig. Das liegt daran, dass religiöse Sprache mit den transzendenten Begriffen Dinge bezeichnet, die ein anderes Sein haben als die immanenten Dinge. Die Sprache bezeichnet etwas, ohne das Sein wirklich zu fassen. Religiöse Rede und

religiöse Praktiken sind von daher immer symbolgeleitet. Die Symbole sind in sich auslegungsbedürftig und von den biographischen und kontextuellen Bedingungen geprägt. Diese Unbestimmtheit wird dadurch minimiert, dass sich Religionen immer als soziale Interpretationsgemeinschaften (Filipović 2012) bilden, die Mehrdeutigkeit durch soziale Aushandlung wie z. B. Dogmen strukturieren.

In der Schule ist das Ziel heute nicht, Mehrdeutigkeit der Religion einzugrenzen, sondern im Gegenteil religiöses Lernen auf den Umgang mit Mehrdeutigkeit hin zu gestalten (Dressler 2020, 226f.). Die in Religion wirksame Mehrdeutigkeit wird religionsdidaktisch in verschiedenen Konzepten wie zum Beispiel der Kinder- und Jugendtheologie methodisch reguliert (vgl. Büttner 2007). Auf der einen Seite kultivieren diese Konzepte die legitime Mehrdeutigkeit des Gegenstandes in der individuellen Deutung, die noch in dem sozialen Austausch der Positionen im Diskurs gesteigert wird (vgl. Meyer-Blanck 2022). Auf der anderen Seite wird sie in der Begegnung mit der Tradition in gemeinsamen Erkenntnisprozessen auf ein Ziel hin kanalisiert. Ähnlich wie in der Kunst ist trotz dieser Homogenisierung die Varianz der Positionen und die Unaufhebbarkeit der Vielfalt so offensichtlich, dass für Kammeyer Mehrdeutigkeit die Grundvoraussetzung für einen inklusiven Religionsunterricht ist (Kammeyer 2014, 20ff.).

Innerhalb der Religionsdidaktik wird der Auseinandersetzung mit Kunst in besonderem Maße zugetraut, die Mehrdeutigkeit des religiösen Lernens und damit auch des inklusiven Lernens anzubahnen (Konz & Roggenkamp 2022, 20). Denn Kunstwerke verweigern eine vereindeutigende religiöse Bedeutungszuschreibung und fordern zu einer mehrperspektivischen Interpretation auf (ebd., 19). Diese Funktion kann Kunst am besten dann erfüllen, wenn sie nicht pädagogisch zweckiert wird (Burrichter & Gärtner 2014, 19).

3 Der Umgang mit Mehrdeutigkeit unter Unterrichtsbedingungen Anlage der Untersuchung

Bauer selbst kommt in seiner Analyse zu dem Schluss, dass auch Religion und Kunst wie die anderen gesellschaftlichen Bereiche zu einer der beiden ambiguitätsverhindernden Formen neigen: entweder sorgt Fundamentalismus für gleichförmige Vereindeutigung oder Relativismus für vielgestaltige Beliebigkeit (Bauer 2018, 51). Für Unterricht stellt sich die Frage, wie konkrete Unterrichtsprozesse in beiden Fächern mit der didaktisch-intentionalen Mehrdeutigkeit umgehen. Bleibt sie erhalten oder lassen sich in den Praktiken ebenfalls Prozesse der Vereindeutigung oder der Beliebigkeit beobachten? Diese Frage unterstellt eine grundsätzliche Differenz zwischen idealen Vorstellungen zu Unterricht und konkreten Unterrichtsverläufen (vgl. Roose 2019). Gerade im inklusiven Unterricht können didaktische Absichten stark von den realen Wirkungen abweichen (vgl. Jahr 2021), weil die Unterrichtspraxis eigenen Logiken folgt. Wir knüpfen deshalb für den *Forschungsrahmen* an den Modellvorschlag

von Breidenstein und Tyagunova (2020) an, die das klassische didaktische Dreieck zwischen Lehrkraft, Lernenden und Unterrichtsgegenstand durch ein äußeres Dreieck mit den Ecken Praktiken der Strukturierung, der Aufgabenbearbeitung und der Interaktionsorganisation rahmen (ebd., 212ff.). Dieses Modell hilft dabei, in der Analyse von Unterricht genauer zu erkennen, an welchen Stellen in der Praxis angedachte Kopplungen der didaktisch-intentionalen Ebene durch bestimmbare Praktiken gegen die Intentionen der Akteure überformt werden. Im Hintergrund steht die praxistheoretische Annahme, dass Unterricht als „performative pädagogische Ordnung“ (Rabenstein 2020, 8) Praktiken generiert und von Praktiken strukturiert wird. Die praxeologische Analyse fragt deshalb nach strukturierenden Elementen sozialer Praktiken im Unterricht und danach, wie sich diese gegenseitig beeinflussen. Im Fachunterricht wirken verschiedene Praktiken aus den unterrichtlichen Kontexten sowie Fachlogiken und -kulturen aufeinander ein (vgl. Röhl 2016; Reis & Wittke 2019). Dabei lassen sich jeweils (de-)stabilisierende Elemente rekonstruieren, die Mehrdeutigkeiten aushalten bzw. Vereindeutigungen vornehmen und sich somit auf die didaktisch-intentionale Ebene von Unterricht einwirken (vgl. Schäfer 2016).

Da der Forschungsgruppe aktuell noch keine Videodokumentationen aus dem Kunstunterricht zur Verfügung stehen, haben wir uns dazu entschieden, aus (video-)dokumentierten Religionsunterrichtsstunden eine solche aufzugreifen, in der kunstdidaktisch relevante Vollzüge beobachtbar werden. Auch wenn damit ein direkter Vergleich der beiden Fächer nicht mehr möglich ist, bietet sich hier die Möglichkeit zu beobachten, wie sich der Einsatz von Kunstgegenständen oder von kunstdidaktischen Methoden auf die Grundform des Religionsunterrichts mit seinen Möglichkeiten auswirkt, Mehrdeutigkeit hervorzubringen. Werden, wie in der Theorie beschrieben, Vereindeutigungen unterbrochen (vgl. Burrichter & Gärtner 2014) oder fortgeführt bzw. verstärkt? Insofern bietet eine solche Stunde genügend Potenzial, um die Differenz von intentionaler und praktischer Mehrdeutigkeit zu rekonstruieren.

4 Didaktisch angelegte Mehrdeutigkeit in der Unterrichtsstunde

Die ausgewählte Doppelstunde einer zehnten Klasse im Fach Religion stammt aus dem Videoportal HILDE (Fallarchiv HILDE 2016b).² In der Stunde werden Vorstellungen zu der Frage thematisiert, was nach dem Tod kommt. In zwei größeren Arbeitsphasen in unterschiedlichen Kleingruppen werden allgemeine Informatio-

2 Die im Beitrag verwendete Videodatei (062_Leben nach dem Tod_LK) ist über den Streaming Server HILDEonline des Fallarchivs HILDE der Universität Hildesheim einsehbar. Sie kann nach einer Registrierung unter:

<https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/registrierung-und-login/> zu Zwecken der Lehre und Forschung von Wissenschaftler*innen, Lehrenden an einer Hochschule oder anderen Bildungseinrichtung sowie von Studierenden genutzt werden.

nen zu den Weltreligionen (Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus) verarbeitet und in Bezug zum Lied „Tears in Heaven“ von Eric Clapton und dessen Auferstehungsvorstellung gesetzt. In der Vertiefungsphase sollen die Lernenden in einem Brief aus der jeweiligen Perspektive einer Religion die Frage beantworten, ob Clapton seinen als Kind verstorbenen Sohn nach seinem eigenen Tod wiedersehen könnte. Nachdem die Briefe präsentiert worden sind, werden die Lernenden aufgefordert ein CD-Cover zu gestalten, das die Auferstehungsvorstellungen der Lernenden ausdrückt.

In diesem Aufbau lässt sich schnell die Grundstruktur des Theologisierens mit Jugendlichen wiedererkennen, hier zu einem eschatologischen Thema. Ganz klassisch werden wir mit in die Phase ‚Theologie für Jugendliche‘ hineingenommen, damit die Jugendlichen in Gruppenarbeiten anschließend im Sinne der ‚Theologie mit Jugendlichen‘ (Dieterich 2012, 36f.) theologische Positionierungen einnehmen können. Der Gegenstand ist hier die Auferstehungshoffnung, die mehrperspektivisch in verschiedenen Modellierungen über die Weltreligionen angeboten wird (vgl. Schwarzkopf 2016; Büttner & Reis 2020). Ein so angelegter Unterricht macht die Mehrdeutigkeit des Gegenstandes in den verschiedenen Modellierungen bewusst zum Thema. In der Anforderung, diese Positionen einer anderen Position im Lied zuzuordnen, wird eine diskursive soziale Lernsituation geschaffen, die die individuellen Deutungen zwar durchaus sozial kontrolliert, aber nur, um dann in der Gestaltungsaufgabe die Mehrdeutigkeit in den individuellen Ausdrucksformen zu erhöhen.

Für diese Steigerung wird ein *ästhetisches Modul* genutzt. Die Aufgabe ist nicht völlig beliebig, da über Form-Inhaltsbezüge das CD-Cover die individuelle Position im Diskurs der Positionen tragen muss. D. h., die Lernenden werden aus den eher kompetenzorientierten, stark kognitiven Erarbeitungsprozessen freigesetzt und sollen in einer Art Schlussstein nun zu einem persönlichen Ausdruck kommen. Der hierzu gewählte Weg über die Kunstproduktion ist in der religionsdidaktischen Methodenlehre, z. B. als Gestaltung von Bildern, gut verankert (Niehl & Thömmes 2014, 67f.) und wird mit der Erweiterung von Ausdrucksmöglichkeiten sowie religiöser Sprachfähigkeit begründet (ebd., 53). In der untersuchten Religionsstunde nimmt der Arbeitsauftrag der CD-Cover-Gestaltung eine solche Funktion im Rahmen der Ergebnissicherung ein. Kunstdidaktische Arbeitsschritte werden nicht eigens geplant. Entscheidend ist vielmehr der individuelle Ausdruck, der in der Präsentation am Ende die Mehrdeutigkeit des Gegenstandes und der sozialen Prozesse widerspiegelt.

In gewisser Weise wird die Gestaltungsaufgabe aus der Kunst in den religiösen Lernprozess funktional eingebaut, da das CD-Cover zur Trägerstruktur für die eigene Auferstehungsvorstellung wird, die damit überhaupt emotional zugänglich und diskutierbar wird. Es könnte vordergründig nur darum gehen, den religionsunterrichtlichen Lerngegenstand sichtbar zu machen. Wie im Theologisieren ins-

gesamt kann sich die Lehrkraft auf die Moderation der Positionen konzentrieren. Sie muss sich weder selbst positionieren noch eine Norm einfügen. Jedes Bild ist an sich richtig, wenngleich die Lehrkraft durchaus an der Bildsprache die Intensität der Auseinandersetzung mit den Positionen erkennen kann. Die mit der Freiheit der Gestaltung intendierte Mehrdeutigkeit korrespondiert mit der Freiheit, den Inhalt subjektiv zu denken. Allerdings impliziert die Erwartung einer wiedererkennbaren Inhaltlichkeit die Bindung an eine wiedererkennbare Bildsprache.

Das Ergebnis der Gestaltung kann durchaus künstlerisch wertvoll sein, muss es aber nicht. Wertvoll für Lernprozesse im Kunstunterricht wird es aber, wenn zum einen verschiedene Möglichkeiten des gestalterischen Ausdrucks erprobt und Differenzenerfahrungen initiiert werden können, die zum anderen individuelle Auslegungen ermöglichen, sodass der gestaltete Ausdruck einen für die Lernenden neuen Blick auf die Auferstehung eröffnet. Somit zeigt sich im didaktischen Dreieck der religiösen Lernsituation noch ein eingehangenes kunstdidaktisches Dreieck: Wenn der eigene Ausdruck nicht nur eine gelungene Übersetzung des eigenen Denkens in ein Bild ist, wird aus der religionsdidaktischen Strukturierungspraxis ein kunstdidaktischer Gegenstand, der eigene Strukturierungspraktiken erfordert. Gelingt dies, kann der kunstdidaktisch unterstützte individuelle Ausdruck selbst ein Fenster im religionsdidaktischen Gegenstand öffnen. Die gestaltete Position kann in der abschließenden Präsentationsphase durch Differenzenerfahrungen potenziell auch für andere Lernende den Blick auf den Gegenstand so verändern, dass Mehrdeutigkeit für alle gesteigert wird. Im Idealfall wird der Abschluss der individuellen mehrdeutigen Gestaltung zum Einstieg eines mehrdeutigen sozialen Rezeptionsprozesses. In diesem Fall bliebe die kunstdidaktische Arbeit autonom – wie Burrichter & Gärtner es fordern – und wird nicht vollständig für den Religionsunterricht funktionalisiert. Dann würde die kunstdidaktische Arbeit deutlich die Mehrdeutigkeit erhöhen.

5 Untersuchungsfokus: Rekonstruktion der strukturierenden Unterrichtspraktiken im Umgang mit Mehrdeutigkeit

Aufgrund der im Gegenstand und der Methode angelegten Mehrdeutigkeit, die in der betrachteten Doppelstunde von der Lehrkraft stellenweise stark und weniger stark didaktisch berücksichtigt bzw. genutzt wird, liegt das Interesse der praxistheoretischen Analyse in der Rekonstruktion der den Unterricht *strukturierenden Praktiken*, „die – etwa in Form von Unterrichtsvorbereitung oder -steuerung durch die Lehrperson – den fachlichen Gegenstand im Unterricht figurieren“ (Breidenstein & Tyagunova 2020, 213). Diese Strukturierungspraktiken, die in dem Modell vor allem als Zusammenspiel von Lehrkraft und Unterrichtsgegenstand zur Geltung kommen, erfolgen in der Regel nicht getrennt von den anderen

Unterrichtspraktiken und Akteur*innen. Zwar gibt die Lehrkraft in der Strukturierung dem fachlichen Gegenstand je nach Phase des Unterrichts eine konkrete, adressat*innenbezogene Gestalt. Jedoch kann sich der tatsächliche Umgang mit dem so gestalteten Gegenstand von dem geplanten Umgang unterscheiden, indem z. B. der zeitliche Aspekt der Unterrichtsorganisation im Unterricht selbst auf die Gestaltung des Lerngegenstandes einwirkt (ebd., 213ff.). Nach Breidensstein und Tyagunova kommt Lehrmaterialien mitunter auch eine strukturierende Funktion zu, da in diese Praktiken eingelassen sein können (ebd.). Das beim Mitteilen des Arbeitsauftrags noch leere CD-Cover nimmt die oben dargestellte, doppelte Mehrdeutigkeit von Inhalt und Form derart auf. Wie diese dann faktisch zur Geltung kommt bzw. innerhalb weiterer Strukturierungspraktiken zur Geltung kommen kann, gilt es in der Detailanalyse herauszustellen.

6 Case Summary der Fokus-Szenen

Die Strukturierungspraktiken werden vor allem in zwei Szenen relevant, die unmittelbar mit der Gestaltungsaufgabe verbunden sind. Die erste Szene geht vom Arbeitsauftrag aus und endet mit der Eröffnung zur Gestaltung. Die zweite fokussiert die Präsentation der gestalteten CD-Cover. Methodisch gehen wir so vor, dass in einem ersten Schritt die Szene in einer Case Summary (Kuckartz 2016, 58ff.) vorgestellt wird. Die Szenen wurden auf der Basis der Videodokumentation und des Transkriptes (Fallarchiv HILDE 2016a)³ in einer dichten Beschreibung gefasst und mit Fokus auf die Strukturierungspraktiken ohne direkten Theoriebezug interpretiert bzw. kommentiert.



Szene 1: Arbeitsauftrag

Die Lehrkraft sitzt auf dem Pult. Die letzte Gruppe hat ihren ersten Brief an Eric Clapton vorgestellt, auf dessen humorvolle Elemente einige Lernende und die Lehrkraft mit Lachen reagieren. An den Gruppentischen laufen einige Nebengespräche. Die Lehrkraft verzichtet darauf, den zweiten Brief der Gruppe vorlesen zu lassen. Sie wirft zunächst einen flüchtigen Blick auf einen Zettel neben sich und dann auf ihre Armbanduhr, während sie sagt: „wir haben jetzt noch dreizehn minuten das passt perfekt“ (1214f).

Was passt perfekt? Wofür sind 13 Minuten ausreichend? Die Lehrerin macht einen kurzen Check zwischen den geschafften und noch offenen Schritten der Planung und der Zeitachse, die hinter die reale Praxis hinterlegt ist. Der verbleibende Zeitraum reicht für das, was in der Planung noch kommt: Die Lehrkraft macht den Zwischencheck öffentlich. Das ist nicht unbedingt nötig, meist geben

3 Die wörtlichen Zitate in diesem Abschnitt entstammen dem Transkript, die Zeilennummern sind direkt hinter dem jeweiligen Zitat in Klammern angegeben.

Lehrkräfte ihre Zeitstände nicht bekannt. In der Szene ist die Stimmung gelöst. Die eine Phase ist zu Ende, die vermutlich letzte kommt. Die Lehrkraft strahlt Zufriedenheit mit den Ergebnissen, dem Prozess und ihrer Planung aus. Diese Zufriedenheit teilt sie.



Daraufhin beginnen einzelne Lernende mit dem Zusammenlegen der Arbeitsmaterialien. Den Blick auf die gesamte Lerngruppe gerichtet, kündigt die Lehrkraft den Wechsel der Sozialform an und gibt dann den Auftrag: „Also ihr macht jetzt folgendes (- -) ähm ihr habt euch ja jetzt ganz viele Gedanken darüber gemacht oder damit auseinander gesetzt was die weltreligionen ähm denken ähm einige haben auch schon gesagt was SIE denken was nach dem tod passiert ähm und die auffassung von eric clapton ist ja auch in unserem lied relativ klar zu erkennen (.) wir hören das lied jetzt noch einmal und dann aber sollt ihr versuchen mal so ein zedeh cover für diesen song zu entwerfen indem ihr (.) eure persönliche auffassung mit einbringen könnt den ihr einfach äh der stimmung dem thema entsprechend gestalten könnt WIE auch immer das muss nicht besonders künstlerisch wertvoll sein es reicht wenn ihr so eine skizze anfertigt viel mehr schafft man auch natürlich in der zeit auch nicht“ (1215-1230). Die Lernenden bleiben weitgehend sitzen, während die Lehrkraft den Arbeitsauftrag nennt. Die meisten blicken zu ihr, andere auf Zettel vor ihnen oder in den Raum. Vereinzelt werden Zettel in Mappen geräumt. Einige Lernende stehen auf und gehen auf ihre Plätze, damit sie dann die Einzelarbeit „ähm ja (.) aber das dann jetzt bitte jeder für sich“ (1233) aufnehmen können.

Nach dem Blick zurück nun der Blick nach vorne. Womit sollen die 13 Minuten gefüllt werden? Der Arbeitsauftrag strukturiert das Ziel (ein CD-Cover so gestalten, dass es *a*) den Clapton-Song trifft, *b*) die persönliche Auffassung miteingeht, es *c*) zur Stimmung passt und *d*) das Thema der Auferstehungsvorstellung aufnimmt), die Methode (Skizze in der Größe eines CD-Covers anfertigen) sowie die Sozialform (Einzelarbeit). In dieser Struktur wird der Blick von den Weltreligionen und ihre Perspektive auf die Auferstehung zurück auf die Lernenden und ihre Perspektive gelenkt. Sie sollen die bisherigen Vorstellungen nicht vergessen. Der thematische Rahmen bleibt erhalten, aber sie sollen als Material eingehen in ein Bild, das *a*) bis *d*) gar nicht konsistent aufnehmen kann – zu heterogen sind die Elemente. Es könnte etwas Neues entstehen, künstlerisch muss es nicht sein. Damit ist vermutlich eher ästhetische Perfektion gemeint und nicht die gewünschte Technik. Die bleibt durchaus offen, auch wenn eine Skizze reicht.



Die Lehrkraft läuft im Raum herum, reicht ein Blatt von einer Schülerin zu einer anderen und fragt, als alle sitzen, ob alle ein Blatt haben. Als das z. T. verneint wird, folgt von ihr ein „dann zackig“ (1250) und zwei Sekunden später geht ihr Blick, während des Gangs zum CD-Player hinter dem Pult, auf die Armbanduhr. Von dort aus äußert die Lehrkraft „SO dabei bitte mal nicht unterhalten son-

dern einfach mal selber sich gedanken machen (.) überlegen was könnte passen wie gesagt es reicht eine grobe skizze (2.0) muss jetzt nicht perfekt künstlerisch wertvoll sein (.) wir wollen ja keinen überfordern“ (1251-1255). Die Lernenden werden ruhiger und die Lehrkraft drückt eine Taste am CD-Player, woraufhin das Lied abgespielt wird.

Noch einmal betont die Lehrkraft, dass eine grobe Skizze reicht. Was ist das Ziel dieser Vorgabe, wenn diese Einschränkung nicht den Ausdruck an sich schmälern soll? Offenbar hat die Differenz „künstlerisch wertvoll“ vs. „grobe Skizze“ mit der Differenz ‚langsam‘ vs. ‚schnell‘ zu tun. Die Lehrkraft sieht in der Umsetzung anscheinend nun doch ein Zeitproblem. Sie fängt an, von der Präsentation der individuellen Arbeiten her zu denken. Wenn Sie fünf Minuten für die Präsentation haben will, dann hat sie für die Erarbeitung noch maximal fünf Minuten, die mit dem Clapton-Song verknüpft sind. Hat sie im Arbeitsauftrag ursprünglich Hören und Gestalten nachgeordnet („und dann“), werden die Prozesse nun parallelisiert, ohne dass die Zeitschiene transparent gemacht wird.



Szene 2: Präsentationsauftrag

Die zweite Szene beginnt mit dem Ende des Liedes und damit auch mit der dadurch gerahmten Arbeitsphase. Nach dem Einsetzen des Applauses im Musikstück beendet die Lehrkraft das Abspielen der CD. Die Blicke der Lernenden sind überwiegend weiterhin auf das jeweilige Blatt vor ihnen gerichtet, nur vereinzelt wird in Richtung Pult bzw. Lehrkraft geschaut. Die Lehrkraft, halb auf dem Pult sitzend, fordert die Lernenden auf, von den Vorstellungen zu erzählen. Die Bilder werden gar nicht mehr präsentiert, denn: „das sieht sowieso keiner wenn jonah das da hinten hochhält aber bitte einmal erklären (.) was da drauf zu sehen ist und warum“ (1269-1271). Die Lehrkraft lässt ihren Blick neun Sekunden lang durch den Raum schweifen, die Lernenden schauen im Raum umher oder auch auf das Blatt vor ihnen. Zeitgleich mit dem Impuls „so los gehts“ (1273) der Lehrkraft meldet sich eine Schülerin, die direkt von der Lehrkraft aufgerufen wird und berichtet, was sie in der Arbeitsphase produziert hat: „also ich hab jetzt sozusagen gemalt was auf der linken seite also eric clapton hat ja gesagt es war traurig sozusagen (...)“ (1277-1280). Während der Äußerung blickt die Lehrkraft die Schülerin mit zur Seite geneigtem Kopf an und nickt mehrmals. Anschließend werden von den wenigen Lernenden, die sich melden, einzelne aufgerufen und tragen direkt ihre Bildbeschreibung vor. Die Lehrkraft reagiert jeweils mit: „oh schön“ (1289).

Das Zeitproblem wächst („los geht's“), die geplanten Phasen und der zeitliche Verlauf passen offenbar nicht mehr. In der Präsentationsphase wird das Bild nun nicht mehr gezeigt. Der Kunstimpuls wird der verbalen Erklärung untergeordnet, wodurch das Bild in Sprache überführt wird, die wieder nach einer Verbindung von Thema, Clapton-Song und eigener Vorstellung sucht. Genannt werden bspw. Traurigkeit oder Trost. Diese Ergebnisse werden aber nicht weiter aufgegriffen, vernetzt oder befragt. Die Bilder werden ganz vergessen.

7 Praxistheoretische Analyse der Strukturierungspraktik

Die praxistheoretische Analyse fokussiert die Strukturierungspraktik in ihren Auswirkungen auf die didaktisch-intentional in der Unterrichtsstunde angelegte Mehrdeutigkeit. In diesem Fall ist die Lehrkraft die zentrale Ausführende der Praktik. Sie muss als *reflection in action* den Unterrichtsprozess nachsteuern und die nächste Lernsituation im Sinne einer Episode aus der vorherigen heraus und mit Blick auf die nächste entwickeln (vgl. Reis 2022). Die Lernenden erzeugen in diesem Fall die Resonanz, auf die die Lehrkraft strukturierend reagieren muss. Mit einer für Unterricht typischen Adaption der Arbeitsform mit Blick auf die Zielsetzung der Stunde reduziert sie die Kontingenz der Alternativen, die Unterricht prägen (vgl. Büttner u. a. 2019), und erzeugt für die Lernenden den *Eindruck* einer rationalen und darin stabilen Unterrichtspraxis, der das Interaktionsgefüge an sich stabilisiert (vgl. Rabenstein 2020). Der entscheidende Faktor, der hier die Unterrichtspraxis strukturiert, ist die ablaufende Zeit. War sie zuvor noch die Freundin der Lehrkraft, sorgt sie – typisch für die letzten Phasen einer Unterrichtsstunde (vgl. Brieden 2022) – dafür, dass Ad-Hoc-Strukturierungen ausgelöst werden müssen. Zum Praxisbündel der durch den Faktor „Zeit“ strukturierten Episode gehören grundlegend die folgenden Praktiken: Die *Zeitkontrolle* überwacht die Synchronisation von Planungsverlauf und Praxisverlauf über die Zeitschiene als *tertium comparationis*. *Verlangsamung* streckt die Zeit, *Verkürzung* streicht Elemente, um Zeit für andere Elemente zu gewinnen, und *Verdichtung* verschachtelt Elemente durch Parallelisierung statt geplanter Konsekution (vgl. Brieden 2022; Mendl 2022).

Bevor die untersuchte Sequenz beginnt, nimmt sich die Lehrkraft viel Zeit in der Auswertung der Briefe. Die intensive Erarbeitungsphase ist abgeschlossen, die Lernenden erhalten einen Moment zum Verschnaufen. Dann läutet die Lehrkraft die letzte Phase mit der öffentlichen Zeitkontrolle ein. Der Check bestätigt die Planung, die geplante Phase wird eröffnet. Aber noch in der Eröffnung greift sie zum einen zu einer *Verdichtung*, da zu dem Song direkt das Cover gestaltet wird. Diese Verdichtung ist insofern kongruent, weil sie keine Abbildung des Songs auf dem Cover anstrebt, sondern eine Verdichtung von Thema, Stimmung, Inhalt des Songs, Inhalt der Weltreligionen und der eigenen Auffassung von der Auferstehung in einen eigenständigen Ausdruck. Zum anderen *verkürzt* sie noch während der Eröffnung die Gestaltungsphase. Aus kunstdidaktischer Sicht ist die Skizze eine wesentliche Vorbereitung der Gestaltung, die selbst wieder reflektiert werden müsste. In mehreren Arbeitsschichten auch auf der Basis von Feedback müsste das Produkt überarbeitet werden, um dem vorgegebenen komplexen Ziel (s. 3.3.2) gerecht werden zu können. Die Lehrkraft *verkürzt* stattdessen die Gestaltungsphase allein auf die Vorphase und begleitet dies mit der Einschätzung, dass es nicht darauf ankomme, dass die Skizze künstlerisch wertvoll ist. Eine weitere wesentliche *Verkürzung* findet in der Präsentation statt, wenn die Bilder nicht gezeigt, sondern nur verbal erläutert werden. In der Präsen-

tionsphase wird zugleich der soziale Prozess der Lernenden untereinander aufgelöst und durch eine additive Resonanz auf den Arbeitsauftrag ersetzt. Die Zeit als *tertium comparationis* legt es nahe, statt langwieriger diskursiver Kommunikationsstrukturen auf effektive ‚Einzelkästchen‘ (Bauer 2018, 81) zu setzen, die man wie Segmente von je wenigen Sekunden zu einer Kette aneinanderreihen kann.

Schaut man auf diese Strukturierungsentscheidungen, dann sind sie zunächst gut nachvollziehbar. Sie helfen der Lehrkraft, das Stundenziel zu erreichen: Die Lernenden positionieren sich am Ende der Stunde mit ihren individuellen Auferstehungsvorstellungen vor dem Hintergrund pluraler Vorstellungsoptionen. Sie werden nicht zu einer bestimmten Position gezwungen, bewegen sich aber gleichzeitig im thematischen Rahmen, sodass die Lehrkraft einen Lernfortschritt festhalten und diesen mit ihrem positiven Feedback über einzelne Beteiligte pars pro toto an die Gruppe zurückspiegeln kann. Wenn man allerdings unter dem Fokus der Mehrdeutigkeit auf diese Strukturierungspraktik schaut, dann lässt sich gleichzeitig Folgendes beobachten:

- Mehrdeutigkeit des Lerngegenstandes Religion: Auferstehung kann sehr unterschiedlich gedacht werden; von den Weltreligionen, in der Popkultur und auch von Individuen. Diese Mehrdeutigkeit ist im Raum materiell abgebildet. In der kompetenzorientierten Aufgabe, Positionen in den Briefen und vor allem in den Bildern zu kompilieren, werden die Eigensinnigkeit und Inkommensurabilität der Positionen allerdings abgeschliffen. Sie werden zu Perspektiven, die genutzt werden können und müssen. Die aufgemachte gegenständliche Mehrdeutigkeit wird in den Verdichtungen und Verkürzungen in eine Produktionskette eingepasst und damit letztlich schematisiert, d. h. nicht aufgehoben, sondern in ihrer Befremdlichkeit glattgeschliffen und zu etwas Verfügbarem.
- Mehrdeutigkeit des Lerngegenstandes Kunst: Die Lehrkraft ruft in der religionsdidaktischen Phase der Ergebnissicherung der Stunde eine Gestaltungsaufgabe auf, die aus kunstdidaktischer Sicht einen Teil der Erarbeitungsphase darstellt, die demzufolge in ihrer eigenen Phasierung massiv verkürzt wird. Die Verkürzung der Gestaltung auf skizzierende Vorarbeit, damit sie religionsdidaktisch in die Sicherungsphase passt, macht die Bilder zu etwas Vorläufigem. Der Auftrag an sich ermöglicht kunstdidaktisch ein hohes Maß an Mehrdeutigkeit und öffnet den Raum für individuelle Auslegungen, was jedoch durch Verkürzungen und den Zeitdruck stark eingeschränkt wird. Ohne Überarbeitung und wirkliche Ausarbeitung ist die Entfaltung einer gestalterischen Eigensinnigkeit nur begrenzt möglich. Damit sind die individuellen Bilder tendenziell eindeutig in ihrer propositionalen Bedeutung. Sie bergen trotzdem noch durch Unterschiede in der gestalterischen Ausarbeitung Potenzial für Mehrdeutigkeit. Durch die Verkürzung auf eine rein individuelle verbale Präsentation wird diese Mehrdeutigkeit aber nicht genutzt.
- Mehrdeutigkeit in den sozialen Prozessen: Die Gestaltung selbst geschieht als Einzelarbeit. In der Präsentation wird formal die Mehrdeutigkeit der Gestal-

tung und darüber auch der persönlichen Überzeugungen sichtbar, aber durch die fehlende Vernetzung bleibt die Auseinandersetzung mit der Ambivalenz der individuellen Gestaltungen und damit auch Möglichkeiten für die in kunstbezogenen Aktivitäten notwendigen Differenzerfahrungen aus. Durch die fehlende Zeit wird der kriteriengeleitete Austausch verkürzt, der mittels Reflexion Anregungen für die eigene Vorstellung hervorbringen kann. Es bleibt bei den isolierten Bildern, den isolierten Bedeutungen und isolierten erneuten Positionierungen, die an sich gewürdigt werden, aber unbearbeitet bleiben.

- Mehrdeutigkeit der Kunst für Religion: Der Gestaltungsauftrag steigert an sich die Mehrdeutigkeit, weil ganz unterschiedliche Rahmungen für die Bildgestaltung verdichtet werden und Polyfunktionalität ermöglichen. Die beiden besprochenen Bilder zeigen aber deutlich, dass die Lernenden in ihre Bilder wenig Unbestimmtheitsstellen eingetragen haben, sodass letztlich die Bilder Träger einer eindeutigen Bedeutung sind. Durch die lediglich verbale Vorstellung bleibt auch die Möglichkeit aus, dass andere Lernende bei der Betrachtung die intendierte Bedeutung anders rezipieren, wodurch Differenzerfahrungen und eine diskursive Aushandlung der Ambiguitäten fehlen. So lösen die Bilder kaum Distanz zu den Positionen aus, sondern es bildet sich eine Vorstellung, die dann verbal kommuniziert wird.

Man kann nicht sagen, dass potenzielle Mehrdeutigkeit unterdrückt wird, aber die knappe Zeit und das nicht revidierte Ziel lösen Strukturierungsentscheidungen aus, aufgrund derer Arbeitsschritte aus religions- und kunstdidaktischer Sicht angerissen und zusammengeschoben werden, die mehr Raum bräuchten. Ist es also vor allem der fehlenden Zeit geschuldet, dass die Befremdung im eigenen und dem sozialen Wahrnehmen von Auferstehung so gering bleibt? Ganz so einfach ist es nicht. Denn die Opferung der Mehrdeutigkeit, die Kunst mit ihrer Eigensinnigkeit eintragen kann, geschieht, um die angestrebten religiösen Lernprozesse zu sichern. Nur wirkt sich diese Entscheidung ihrerseits so aus, dass gleichzeitig die Befremdung des eigenen Denkens im Angesicht der anderen Lösungen ausbleibt. *Insofern löst die Entscheidung für eine kunstdidaktische Verkürzung der Gestaltung latent die religionsdidaktische Strukturentscheidung aus, der inhaltlichen Ambiguität auszuweichen.* Das Ergebnis ist ein Blumenstrauß unverbundener singulärer Deutungen, die stumm füreinander bleiben.

4 Auswertung und Ausblick

Religionsdidaktischer Umgang mit der Mehrdeutigkeit und die Folgen für Inklusion

Mit Blick auf die These zu Mehrdeutigkeit in Bezug auf Inklusion fügen sich die Beobachtungen zum einen in den religionsdidaktischen Trend, dass Lehrkräfte in ihren Strukturierungsentscheidungen zum Thema Eschatologie/Auferstehung

Subjektivierung der Vorstellungen als Grundanliegen bevorzugen. Die Bilder dienen als Bebilderungen dieser Vorstellung (Büttner & Reis 2020). Mehrdeutigkeit wird im Sinne von Vielfalt durchaus gesteigert, aber weder die anderen Positionen noch die gestalterische Arbeitsphase sorgen dafür, dass die Positionen eigensinnig und differenzstark mit Geltungsansprüchen kontrastieren. Durch konkrete Strukturierungsentscheidungen wird ein sozialer Diskurs unterbunden, der auch nicht zur individuellen Ergebnissicherung passen würde. Diese Art der Offenheit für die Vorstellungsvielfalt unterläuft auf der einen Seite die Normalitätsvorstellung von Auferstehung und erhöht damit die Vielgestaltigkeit. Das legitimiert diese vielfältigen Vorstellungen. Man könnte also sagen, dass diese Form von produzierter Mehrdeutigkeit Inklusion verbessert. Auf der anderen Seite ist dieser ambiguitätslosen Vielfalt die individuelle Vorstellung gleichgültig. Sie setzt sich nicht mit ihr auseinander und lässt damit auch jede Deutung (und kunstdidaktisch auch jede Darstellungsweise) stehen. Diese Vergleichsgültigkeit verhindert aus inklusiver Sicht die Förderung der individuellen Perspektive.

Ein zentrales Problem, auf das unsere kleine Untersuchung anspielt, wird religionsdidaktisch in der Strukturierungspraktik der moderierten Kommunikation erzeugt. Die Struktur der Ergebnispräsentation, in der eine Moderatorin Rederechte zuteilt, sorgt dafür, dass die zahlreichen Deutungen der Lernenden nacheinander aufgerufen, aber nicht vernetzt werden (Stinglhammer 2018, 210ff.). Die Vernetzung auf etwas hin bräuchte nicht nur beim Thema Auferstehung eine Zielvorstellung, die für die individuellen Deutungen einen normativen Rahmen einführt. Wenn ein solcher Rahmen gegeben wäre, könnte auch die ästhetische Produktion und Rezeption einen wirklichen Beitrag leisten. Sie erhöht durch die fremde Logik die Chance einer anderen Perspektive auf Wirklichkeit, die präsentiert und mit ihrem Geltungsanspruch zu diskutieren wäre. Offenbar sind der Religionsunterricht und die in ihn eingespielten kunstbezogenen Aktivitäten nicht per se ein Rückzugsgebiet für Mehrdeutigkeit in einer ambiguitätsfeindlichen Welt.

8 Ausblick: Zentrale Praktiken und Situationen im Umgang mit Mehrdeutigkeit aus verschiedenen Perspektiven analysieren

Die Einzelstunde öffnet den Blick dafür, wie durch Praktiken der Strukturierung Mehrdeutigkeit didaktisch nachvollziehbar kanalisiert wird. Gerade die Zeit wird hier als Faktor beschreibbar, mit welcher sich Verkürzungen und Verdichtungen leicht legitimieren lassen, wodurch eher eine glattgeschliffene Vielfalt von Vorstellungen erzeugt und in entsprechend reibungsarmen Anschlussoperationen genutzt wird. Die vorhandene Mehrdeutigkeit der Gegenstände und sozialen Prozesse wird didaktisch auf einen bestimmten Ausprägungsgrad reduziert. Ohne

diesen Gedanken hier ganz ausführen zu können, beschäftigt uns in der Forschungsgruppe MehrKuR die Frage, ob über solche singulären Analysen hinaus mit einem quantifizierenden Verfahren solche Ausprägungsgrade erfasst werden können. Hierzu verfolgen wir die Entwicklung eines *hochinferenten Ratings* mit dem eine ganzheitliche Einschätzung eines Merkmals (z. B. Mehrdeutigkeit in Strukturierungspraktiken) über einen größeren Datensatz angestrebt wird (Lotz u. a. 2013, 83ff.). Da verschiedene, komplexe und z. T. zusammenhängende Aspekte und Kriterien gleichzeitig analysiert und interpretiert werden müssen, geht es dabei über die Quantifizierung sichtbaren Verhaltens hinaus (Schmidt 2016, 112). In der Kombination der Einzelfallanalyse mit den hochinferenten Ratings erhoffen wir uns *a)* eine größere Trennschärfe zwischen zufälligen und strukturbildenden Elementen (Breidenstein & Tyagunova 2020, 201): Spielt die ablaufende Zeit immer diese starke strukturbildende Rolle für die Lehrkräfte, Mehrdeutigkeit legitimerweise reduzieren zu müssen? Es ließen sich aber *b)* auch weitergehende Fragen stellen: Setzen sich immer wieder typische fachdidaktisch ungelöste empirische Phänomene – wie z. B. die Vergleichsgültigung der positionalen Differenz – durch und deckeln die Ausprägungsgrade systematisch? Wir erhoffen uns schließlich *c)*, dass wir über die Analysen zum Umgang mit Mehrdeutigkeit einen veränderten empirischen Einblick in die inklusive Qualität von Unterricht gewinnen. Denn die Vereindeutigungen schränken die gegenständliche Zugänglichkeit *und* die Bedeutsamkeit der individuellen Lernleistung gleichermaßen ein, die beides gerade Merkmale des *inklusiven* Kunst- und Religionsunterrichts sind.

Literatur

- Bauer, T. (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt (13. Aufl.). Ditzingen: Reclam.
- Bauernschmitt, S. & Sansour, T. (2017): Das Potential künstlerischer Bildung für inklusiven Unterricht. In: S. Engels (Hrsg.): Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerische Bildung. Oberhausen: Athena, 29-38.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Aufl.). Berlin: Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>.
- Breidenstein, G., & Tyagunova, T. (2020): Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In: H. Koththoff & V. Heller (Hrsg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. Tübingen: Narr Francke Attempto, 197-219.
- Brieden, N. (2022): Artikulation planen und durchführen. In: N. Brieden, G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.): Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure. Ostfildern und Stuttgart: Matthias Grünewald und Calwer, 25-34.
- Budde, J. (2015): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 21-38.
- Burrichter, R. & Gärtner, C. (2014): Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht. München: Kösel.

- Buschkühle, C.-P. (2003): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Köln: Salon.
- Büttner, G. (2007): Kinder – Theologie. In: Evangelische Theologie, Jg. 67/H. 3, 216-229.
<https://doi.org/10.14315/evth-2007-0307>
- Büttner, G., Mendl, H., Reis, O. & Roose, H. (2019): Vom radikalen Konstruktivismus zur Praxis-theorie. Zur Frage des Umgangs mit Kontingenz im Religionsunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Praxis des RU. Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter, 7-17.
- Büttner, G. & Reis, O. (2020): Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dieterich, V.-J. (2012): Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm. In: Ders. (Hrsg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche. Stuttgart: Calwer, 31-50.
- Dressler, B. (2020): Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fallarchiv HILDE (2016a): Transkript 62_G_10_RE_Leben nach dem Tod. Stiftung Universität Hildesheim. Online unter: <https://hildata.uni-hildesheim.de> (Abrufdatum: 18.06.2022).
- Fallarchiv HILDE (2016b): Video 062_Leben nach dem Tod_LK. Stiftung Universität Hildesheim. Online unter: <https://hildata.uni-hildesheim.de> (Abrufdatum: 18.06.2022).
- Filipović, A. (2012): Interpretationsgemeinschaft. Zusammenhänge von Hermeneutik und Politik in christlich sozialetischer Perspektive. In: M. Heimbach-Steins & G. Steins (Hrsg.): Bibelhermeneutik und Christliche Sozialethik. Stuttgart: Kohlhammer, 90-114.
- Jahr, D. (2021): Zwischen Kompetenzzug und Integrationsinszenierung: Widersprüche inklusiven Unterrichts am Fallbeispiel eines Rollenspiels im ‚inklusiven‘ Politikunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/627> (Abrufdatum: 17.06.2022).
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kaiser, M. (2019): Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Oberhausen: Athena.
- Kammeyer, K. (2014): Kinder- und Jugendtheologie auf dem Weg zur Inklusion – Kontextuelle und emanzipatorische Beispiele. In: K. Kammeyer, E. Zonne & A. Pithan (Hrsg.): Inklusion und Kindertheologie. Münster: Comenius-Institut, 9-29.
- Kämpf-Jansen, H. (2012): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung (3. Aufl.). Marburg: Tectum.
- Kathke, P. & Ehring, C. (2022): Anspruch Differenz. Potentiale des Kunstunterrichts für inklusions-sensibles Lehren und Lernen. In: M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblow (Hrsg.): Schulische Inklusion als Phänomen. Wiesbaden: Springer VS, 43-80, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7>.
- Kemp, W. (1985): Verständlichkeit und Spannung. Über Leerstellen in der Malerei des 19. Jahrhunderts. In: W. Kemp (Hrsg.): Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Köln: DuMont, 253-278.
- Konz, B. & Roggenkamp, A. (2022): Vielgestaltige Christusansichten. Im Theologisieren Unbeachtetes entdecken. Berlin: Lit Verlag.
- Lotz, M., Berner, N.E. & Gabriel, K. (2013): Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE). Frankfurt/M.: GPF, 83-103, <https://doi.org/10.25656/01:17081>.
- Luhmann, N. (2000): Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mendl, H. (2022): (Religions-)Unterricht beenden. In: N. Brieden, G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.): Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure. Ostfildern und Stuttgart: Matthias Grünewald und Calwer, 41-48.

- Meyer, K. (2019): Grundlagen interreligiösen Lernens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <https://doi.org/10.13109/9783666720062>.
- Meyer-Blanck, M. (2022): Ambiguitätstoleranz – eine Dimension religionspädagogischer Hermeneutik? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 74/H. 2, 172-183, <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0020>.
- Niehl, F.W. & Thömmes, A. (2014): 212 Methoden für den Religionsunterricht. Neuausgabe (2. Aufl.). München: Kösel.
- Otto, G. (1976): Didaktik der ästhetischen Erziehung (2. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Rabenstein, K. (2020): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung, Jg. 2/H. 3, 6-19.
- Reckwitz, A. (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Reis, O. (2022): Art. Lernstandserhebung/-diagnostik, wissenschaftstheoretisch. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, https://doi.org/10.23768/wirelex.Lernstandserhebungdiagnostik_wissenschaftstheoretisch.201005.
- Reis, O. & Wittke, A. (2019): Die Kerze als vermittelnde Akteurin des Gegenraumes im Religionsunterricht. In: G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.): Praxis des RU. Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter, 159-173.
- Regel, G. (1986): Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Farben und Formen. Berlin: Henschel.
- Ricken, N. (2018): Die Sozialität des Pädagogischen und das Problem der Individualisierung – Grundagentheoretische Überlegungen. In: K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel & M. Proske (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 195-213.
- Röhl, T. (2016): Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In: H. Schäfer (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld: Transcript, 323-343, <https://doi.org/10.14361/9783839424049-016>.
- Roose, H. (2019): Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer.
- Schäfer, H. (2016): Praxis als Wiederholung. Das Denken der Iterabilität und seine Konsequenzen für die Methodologie praxeologischer Forschung. In: H. Schäfer (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript, 137-159, <https://doi.org/10.14361/9783839424049-007>.
- Schmidt, R. (2016): Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule. München: kopaed.
- Schwarzkopf, T. (2016): Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweiker, W. (2012): Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Stuttgart: Calwer.
- Stinglhammer, M. (2018): 20 verschiedene Schülerdeutungen – und jetzt? Von den Schwierigkeiten mit inhaltlich-heterogenen Aussagen umzugehen. In: G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.): Heterogenität im Klassenzimmer. Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter, 203-218.

Autor*innenangaben

Kammeyer, Katharina, Prof. Dr.
 Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Evangelische Theologie
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundfragen religiöser Bildung angesichts von Heterogenität,
 Kinder- und Jugendtheologie, Verschränkung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium
katharina.kammeyer@uni-paderborn.de

Reis, Oliver, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Katholische Theologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Religionsdidaktik, praxistheoretische

Unterrichtsforschung

oliver.reis@uni-paderborn.de

Schmidt, Rebekka, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Kunst/Musik/Textil – Fach Kunst

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion im Kunstunterricht, digitale Medien im

Kunstunterricht und in der Hochschullehre

rebekka.schmidt@uni-paderborn.de

Uppenkamp, Vera, Dr.

Universität Paderborn, Institut für Evangelische Theologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Religionspädagogik, Kinderarmut und

Religionsunterricht, Gender und Religionspädagogik

E-Mail-Adresse: vera.uppenkamp@uni-paderborn.de

Frank Beier, Elisa Wagner, Maria Wendt und Julia Stern

Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte? Eine videographische Studie zur Konstitution fachlicher Partizipationsmodi in Substanziellen Lernumgebungen

Abstract

Leistungsheterogenität ist ein bedeutendes Merkmal des Grundschulunterrichts, welches eine große Herausforderung für Lehrpersonen darstellt. Wie zahlreiche Studien belegen, streut das Leistungsspektrum einer Jahrgangsklasse bereits zu Beginn der Grundschulzeit enorm. Inklusiver Mathematikunterricht vertritt den Anspruch, an unterschiedlichste Lernvoraussetzungen anschließen zu können. So genannte „Substanzielle Lernumgebungen“ sollen ein gemeinsames „Mathematiktreiben“ über Leistungsdifferenzen hinweg ermöglichen. Grundlage dafür bilden mathematisch reichhaltige Aufgabenstellungen, die sowohl basale elementare Rechnungen beinhalten als auch Möglichkeiten für komplexere mathematische Überlegungen eröffnen. Am Beispiel sogenannter „Strukturierter Päckchen“ wird im Rahmen der vorliegenden Videostudie gezeigt, dass diese jedoch unterschiedlich *inszeniert* werden können und damit unterschiedliche fachliche Partizipationsmodi erzeugen: Als *kollektive Entdeckende* werden die Lernenden als Teil des Klassenverbands angesprochen, die gemeinsam Muster und Strukturen zur Sprache bringen sollen. Als *individuelle Aufgabenlösende* werden sie als Übende adressiert, die Algorithmen verstehen und anwenden sollen.

1 Einleitung – Was kennzeichnet inklusiven Unterricht?

Unter inklusivem Unterricht kann Verschiedenes verstanden werden. Es lassen sich mindestens drei Perspektiven differenzieren, die man grob als schulpolitisch, diversitätstheoretisch und analytisch-empirisch bezeichnen kann.

Aus einer engeren *schulpolitischen* Perspektive wird in Deutschland Inklusion i. d. R. als die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (spF) verstanden. Die Umsetzung der Beschlüsse der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2006 (in Kraft getreten 2008)

werden bildungspolitisch vorrangig derart übersetzt, dass Regelschulen für bisher separiert unterrichtete Kinder und Jugendliche geöffnet werden, um damit gesamtgesellschaftliche Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen.

Die Beschlüsse der UN-BRK leiteten jedoch auch einen weitreichenderen Perspektivenwechsel ein, der in der engen schulpolitischen Sichtweise noch zu wenig berücksichtigt und welcher *diversitätstheoretisch* begründet wird. Behinderungen werden in dieser Perspektive nicht mehr als biologische Tatsachen, sondern als kulturelle Konstruktionen verstanden. Da diese kulturellen Konstruktionen i. d. R. auf einer binären Logik (behindert/nicht-behindert) basieren, werde die interne Heterogenität der „Behinderten“ invisibilisiert (vgl. Langner 2015). Daher wird mit dem Begriff der Diversität versucht, dieser kategorialisierenden – und damit tendenziell reifizierenden – Sichtweise sowie den daraus resultierenden gesellschaftlichen Ausschlussprozessen entgegenzuwirken. Mit dem weiter gefassten Konzept der Diversität wird anstatt kategorialer Zuschreibungen auf heterogene Lernvoraussetzungen verwiesen, die nicht nur mit körperlichen Eigenschaften, sondern auch mit sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrationsgeschichte, Vorwissen, Lernmotivation u. v. m. zusammenhängen und sich intersektional überlagern können (vgl. Budde & Hummrich 2013).

Inklusiv ist in dieser Hinsicht diversitätssensibler Unterricht, der in seiner Unterrichtsorganisation so gestaltet wird, dass flexibel auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen einer Schulkasse oder Lerngruppe eingegangen werden kann (vgl. Langner 2015).

Es ist zwar davon auszugehen, dass schulische Inklusion von Lernenden mit spF nur durch einen Unterricht gelingen kann, der diesen inklusiven Ansprüchen gerecht wird. Gleichzeitig bedeutet dies nicht, nur dann inklusiv unterrichten zu müssen, wenn sich Lernende mit einem entsprechenden spF in der Lerngruppe befinden. Inklusiver Unterricht ist aus dieser Perspektive stattdessen jener, der durch flexible Lehr-Lern-Settings eine gemeinsame Beschulung von Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ermöglicht und damit als allgemeines Qualitätsmerkmal von Unterricht verstanden werden kann (vgl. Textor u. a. 2014).

Eine dritte Bedeutungsebene lässt sich als *analytisch-empirisch* beschreiben. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne spF im Unterricht zu Exklusions- bzw. Ausschlussmechanismen führen kann (vgl. Budde & Rißler 2017). Allein das gemeinsame Unterrichten von Lernenden mit und ohne spF führe daher nicht zwangsläufig zu Inklusion (vgl. Stichweh 2013). Während aus der schulpolitischen Perspektive also die Inklusion von Schüler*innen mit spF bereits bei deren bloßer Anwesenheit im regulären Unterrichtssetting als erfüllt betrachtet werden könnte, ist aus der analytisch-empirischen Perspektive maßgebend, ob Lernende tatsächlich in ausreichendem Maß sozial und inhaltlich eingebunden werden können und sich nicht doch hinterrücks Ausschlussmechanismen etablieren.

Aus diversitätstheoretischer Perspektive wird inklusiver Unterricht durch flexible Lehr-Lern-Settings gekennzeichnet, die sich Lernbedürfnissen von Lernenden anpassen können. Wir folgen in unserem Ansatz der diversitätstheoretischen Perspektive und möchten der Frage nachgehen, wie das inklusive Unterrichtsangebot der Substanziellen Lernumgebung (SLU) (vgl. Hirt & Wälti 2008) umgesetzt wird. Dabei folgen wir einem theoriegenerierenden Anspruch, der das didaktische Konzept der SLU im Rahmen einer interaktionistischen Unterrichtstheorie (vgl. Krummheuer & Brandt 2001) verortet und die Strukturmerkmale inklusiven Mathematikunterrichts mittels dieser Theorie zu beschreiben versucht.

Bisherige Arbeiten zu Inklusion und dem Umgang mit Heterogenität nehmen diese fachliche Perspektive noch zu wenig in den Blick. Inklusion benötigt jedoch nicht nur pädagogische Rahmenbedingungen, sondern auch einen Fachunterricht, der sich Lernbedürfnissen flexibel anpassen kann. Daher steht im vorliegenden Beitrag die Frage im Fokus, wie fachliche Anschlüsse im Rahmen der Durchführung der SLU interaktiv konstituiert werden: Wie führen Lehrpersonen mathematische Inhalte ein und wie werden Lernende als Mathematik-Lernende adressiert? Welche Erwartungen implizieren die thematischen Einführungen bezüglich des Lernverhaltens der Schüler*innen?

Nachfolgend stellen wir kurz das didaktische Konzept der SLU und dessen Anspruch vor, gemeinsamen Unterricht für Rechenschwache bis Hochbegabte zu verwirklichen (2). Danach wird der methodologische Rahmen der qualitativen Fallstudie beschrieben (3) und in einer kontrastiven Analyse der Adressierungspraktiken in den Eröffnungsphasen die Konstitution von Partizipationsmodi im Fachunterricht erläutert (4). Die Ergebnisse werden anschließend inklusionstheoretisch eingeordnet (5).

2 Substanzielle Lernumgebungen und natürliche Differenzierung als Elemente eines inklusiven Unterrichts

Hirt & Wälti (2008) erheben mit den von ihnen konzipierten SLU den Anspruch, gemeinsamen Unterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Leistungsniveaus ermöglichen zu können. Umgesetzt werden soll sogenannter natürlich differenzierter Mathematikunterricht. Im Vordergrund steht die Öffnung des Unterrichts vom Fach aus. Dazu sollen die Schüler*innen ganzheitliche Lernangebote erhalten, in denen mathematische Zusammenhänge entdeckt und diskursiv ausgehandelt werden können (vgl. Krauthausen & Scherer 2010).

„Ein Ziel dieser Lernumgebungen ist es, dass es jungen Lernern mit unterschiedlichen Fähigkeiten und unterschiedlichem Alter ermöglicht wird, zentrale mathematische Inhalte in einer Ganzheitlichkeit zu erfahren, so dass ihnen fundamentale Lernschritte erfahrbar werden“ (Schütte & Jung 2016 o.S.).

Diese Prinzipien lassen sich an der von Hirt und Wälti (2008) vorgestellten SLU der „Strukturierten Päckchen“ – auch „Schöne Päckchen“ (Häsel-Weide 2016, 36) genannt – erläutern. Strukturierte Päckchen stellen einen Gegenentwurf zu den sogenannten und in Lehrbüchern häufig dominanten „grauen“ Päckchen (Wittmann 1994, 160) dar, bei denen die einzelnen Rechenaufgaben zumeist lediglich in einem thematischen (z. B. Addition bis 10), jedoch in keinem mathematischen Zusammenhang stehen.

Strukturierte Päckchen hingegen setzen sich aus (theoretisch) unendlich vielen Aufgaben zusammen, die sich von Rechnung zu Rechnung im Rahmen einer gewissen Struktur verändern. Solche Aufgaben regen dazu an, Veränderungsprozesse zwischen den Rechnungen zu beschreiben, deren mathematischen Zusammenhang zu begreifen, die Muster und Strukturen für weiterführende Rechnungen zu nutzen und auch eigene Aufgaben zu entwickeln. Solche Aufgaben können dazu genutzt werden, mathematische Grundvorstellungen aufzubauen (vgl. Langner & Schütte 2015) und basale Einsichten bspw. in das dezimale Stellenwertsystem zu fördern. Ein Beispiel für ein im Forschungsprojekt verwendetes Strukturiertes Päckchen findet sich in Abbildung 1.

0.	$15 + 105 =$	_____
1.	$115 + 115 =$	_____
2.	$215 + 125 =$	_____
3.	$315 + 135 =$	_____
4.	_____ + _____ =	_____
5.	_____ + _____ =	_____
6.	_____ + _____ =	_____
.....		
10.	_____ + _____ =	_____
20.	_____ + _____ =	_____
100.	_____ + _____ =	_____

1. Was fällt dir auf? Markiere alle Auffälligkeiten mit einer Farbe. Beschreibe was du gefunden hast.

2. Wie hast du die 10., 20. und 100 Rechnung gefunden?

Abb. 1: Strukturiertes Päckchen (Hirt & Wälti 2008, 65)

Die Struktur der Päckchen ermöglicht es, die mathematischen Zusammenhänge zwischen einzelnen Aufgaben zu thematisieren und algebraisches Denken (vgl. Steinweg 2013) über Ähnlichkeitsbeziehungen der Aufgaben anzuleiten. In dem obigen Beispiel stecken damit nicht nur Übungspotenziale für die Addition, sondern auch zur Multiplikation, um beispielsweise direkt von der 0. auf die 100. Rechnung zu kommen. Dies lässt sich beliebig erweitern und bildet damit sogenannte „Rampen“ (Hirt & Wälti 2008, 16), die leistungsstarke Lernende zur Konstruktion anspruchsvoller Aufgaben anregen sollen und gleichzeitig für leistungsschwache Lernende die Möglichkeit bieten, sich über weniger anspruchsvolle Aufgaben die Muster und Strukturen der Aufgaben zu erschließen und ein vertieftes mathematisches Verständnis aufzubauen. Zudem ermöglicht das gemeinsame Unterrichtsthema einen diskursiven Austausch und die Diskussion mathematischer Zusammenhänge.

Wie Lernende und Unterrichtende jedoch gemeinsam mit den SLU umgehen, ist bisher kaum Gegenstand empirischer Forschung. Die vorliegende videographische Studie geht der Frage nach, wie die SLU im Unterricht implementiert und inszeniert wird. Für die Einführungsphase in SLU ist diese Inszenierung von besonderer Bedeutung, da diese den Lernenden illustriert, wie man in der Folge gemeinsam mit den Aufgaben der SLU arbeiten wird:

„Lernumgebungen werden inszeniert. Dabei wird die (erste) Lernaufgabe kurz, klar und verständlich präsentiert und die auszuführenden Tätigkeiten, Ziele und Erwartungen geklärt. Das steckt den Rahmen ab, klärt die Regeln und definiert den Freiraum beim mathematischen Tun“ (Hirt & Wälti 2008, 17).

Wir wollen anhand von zwei kontrastiven Fällen von Inszenierungen in unserer Studie zeigen, dass diese Freiräume sehr unterschiedlich abgesteckt werden können und durch Adressierungen der Lernenden die mathematische Lernpraxis implizit mitbestimmt wird. Dadurch entstehen unterschiedliche Partizipationsmodi, die bestimmen, was die Lernenden tun müssen, um fachlich am Unterricht teilzunehmen. In Typ 1 werden die Aufgaben der SLU als Übungsaufgaben inszeniert. Hier wird der Fokus auf die Algorithmen zur Lösung von Aufgaben gelegt und die Schüler*innen werden als individuelle Aufgabenlösende adressiert. In Typ 2 werden die Aufgaben als Entdeckungen inszeniert, bei denen die Lernenden die Besonderheiten bzw. Regelmäßigkeiten untersuchen sollen. Die Lernenden werden dann als kollektive Entdeckende adressiert, zu der sich die Lehrperson hinzuzählen könnte.

3 Forschungsdesign: Datenerhebung und Auswertungsmethode

3.1 Datenerhebung

Der Datenkorpus besteht aus Unterrichtsaufnahmen in Grundschulklassen von Lehrpersonen, die sich freiwillig bereit erklärten, am Projekt „Doing Mathema-

tics. Substanzielle Lernumgebungen im Unterricht“ teilzunehmen und die SLU selbst mit den Schüler*innen ihrer Klasse durchführten. Die teilnehmenden Lehrpersonen wurden u. a. im Rahmen einer berufsqualifizierenden Weiterbildung an der TU Dresden rekrutiert, in welcher es inhaltlich jedoch nicht explizit um SLU ging. Sie erhielten stattdessen vom Projektteam eine Handreichung mit Arbeitsblättern und einem möglichen Unterrichtsablauf, von dem jedoch auch abgewichen werden konnte. Der bisherige Datenkorpus umfasst fünf vierte Klassen, eine zweite Klasse, zwei fünfte und eine siebte Klasse (Gymnasium) mit jeweils ca. vier 45-minütigen Unterrichtseinheiten. Neben zwei fixierten Raumkameras wurden auch alle Gruppen- bzw. Partnertische im Klassenraum videographisch aufgenommen. Daher kann auch das Verhalten der Schüler*innen an den Gruppentischen während der Plenumsphasen erfasst werden. Die Frontalphasen aller Unterrichtseinheiten werden dabei vollständig transkribiert. Durch die Videoaufzeichnungen ist es möglich, neben Sprechakten auch andere Handlungen (wie bspw. Meldeverhalten) und didaktische Visualisierungen (z. B. Tafelbilder) zu erfassen. Diese sind zum Teil im Transkript vermerkt. Insbesondere in Arbeitsphasen geschieht ein Austausch der Schüler*innen häufig über deiktische Gesten, die in der Regel auf Aufgaben auf den Arbeitsblättern zielen. Daher lassen sich die Interaktionszusammenhänge der Arbeitsphasen ohne Bildmaterial kaum erfassen. Die Darstellung der folgenden Fallanalysen betreffen jedoch lediglich Frontalphasen. Daher wird größtenteils auf sprachliche Handlungen fokussiert, die durch Transkriptauszüge dargestellt werden.

3.2 Datenauswertung – der methodologische Rahmen der Studie

Das Projekt schließt an die interpretative Unterrichtsforschung an, die jedoch in fachdidaktischen Traditionen spezifische Besonderheiten aufweist (vgl. Krummheuer u. a. 2015; Beier & Wyßuwa 2016). Ansätze der interpretativen Sozialforschung, die größtenteils über die Soziologie Einzug in erziehungswissenschaftliche Forschungstraditionen fanden (vgl. Beier 2018), teilen die Annahme, dass sozialer Sinn in sozialen Interaktionen konstituiert und reproduziert wird und diesen nicht einfach vorrangig ist. Mit der Abkehr vom „normativen“ hin zum „interpretativen“ Paradigma (Wilson 1973) wurde der interpretativen Sozialforschung der Weg bereitet, welche sich nun für die Konstitution sozialer Wirklichkeit im Interaktionsprozess selbst interessiert. In diesem Ansatz steht der Handlungsakteur „der Welt nicht gegenüber und reagiert auf sie, sondern das Individuum erzeugt vielmehr in Interaktionen mit anderen die soziale Wirklichkeit“ (Rosenthal 2005, 15). In der Erziehungswissenschaft ist dieser Gedanke für die Konstitution pädagogischer Ordnungen (vgl. Meseth 2013) übernommen und für die Unterrichtsforschung fruchtbar gemacht worden. Hier lassen sich verschiedene Traditionslinien unterscheiden: Während mittels klassischer Konversationsanalyse (vgl.

Bergmann 2019) die spezifischen Regelstrukturen von Gesprächen herausgearbeitet werden können, auch bezogen auf Unterrichtsgespräche (vgl. bspw. Sinclair & Coulthard 1975), referieren praxistheoretische Ansätze (vgl. Reckwitz 2003) auf die performative Konstitution von Schul- und Unterrichtskultur (vgl. Kolbe u. a. 2008). Trotz großer Differenzen dieser theoretischen Zugänge sowie methodologischer Unterschiede (vgl. z. B. im Einbezug normativer Interpretationstechniken, Beier 2019), die auf unterschiedliche Unterrichtstheorien verweisen (vgl. Geier & Pollmanns 2015), teilt die interpretative Unterrichtsforschung unseres Erachtens zwei fundamentale Annahmen:

Erstens geht mit der Annahme der interaktiven Konstitution pädagogischer Ordnungen einher, dass Unterrichtssituationen trotz vermeintlich gleicher Rahmenbedingungen höchst unterschiedlich ausgestaltet sein können. Die „identische“ Lernumgebung muss interaktiv im Unterricht konstituiert werden und kann entsprechend sehr unterschiedliche Bedeutungsstrukturen erzeugen. Dies lässt sich nur durch eine interpretative Rekonstruktion der Interaktionsprozesse sichtbar machen, in welcher nachvollzogen wird, mit welchen impliziten Bedeutungszuschreibungen fachliche Gegenstände verhandelt (vgl. Martens 2018) oder Subjektpositionen durch Adressierungspraktiken zugewiesen werden (vgl. Rabenstein & Reh 2013). Das Fach muss damit selbst als ein Interaktionsprodukt verstanden und darf nicht mit der wissenschaftlichen Disziplin gleichgesetzt werden (vgl. Reh & Pieper 2018).

„Durch die Art und Weise, wie dem Schüler oder der Schülerin eine Sache in einer konkreten Aufgabenstellung zugänglich und zugemutet wird, wird nicht nur die Sache erst zu einem bestimmten, didaktisch emergierenden Gegenstand. Indem Lernenden etwas gezeigt wird, werden sie auch als bestimmte Andere implizit oder explizit angesprochen“ (Idel & Rabenstein 2013, 41).

Zweitens impliziert diese Annahme, dass Bedeutungskonstitutionen nicht vollständig intentional steuerbar, sondern immer ein Produkt interaktiver Aushandlungen sind. In der rekonstruktiven Analyse sind mentale Zustände einzelner Akteure nicht zugänglich. Jedoch sind die in den Interaktionsprozessen entstandenen sozialen Rollen sowie Bedeutungsstrukturen und deren gesprächssteuernden Funktionen rekonstruierbar. Entsprechend teilt die interpretative Unterrichtsforschung die Suspendierung eines rationalistischen Subjektverständnisses zugunsten einer sequenziellen Analyse der Interaktionsprozesse, indem die Bedeutungskonstitution als genealogischer Interaktionsprozess rekonstruiert wird.

Wir folgen dabei der im Kontext der mathematikdidaktischen Forschung etablierten Interaktionsanalyse (vgl. Schütte & Jung 2016) und den damit einhergehenden konstitutiven Prinzipien interpretativer Forschung: Offenheit (vgl. Kleining 2001), Sequenzialität (vgl. Meseth 2013) und ethnomethodologische Indifferenz (vgl. Breidenstein 2013).

4 Analyse zweier Fallbeispiele

Die nun folgenden Analysen beziehen sich auf Ausschnitte aus der Inszenierungsphase der SLU in zwei vierten Klassen. In der Klasse zu Fall 1 gibt es 24 Schüler*innen, die sich auf fünf Gruppentische aufteilen; im Fall 2 sind es 21 Schüler*innen an vier Gruppentischen.

4.1 Fallanalyse I:

Adressierung der Lernenden als individuelle Aufgabenlösende

Die nun folgenden Szenen finden in der Einführungsphase der ersten Unterrichtsstunde statt. Die Lehrerin eröffnet den inhaltlichen Teil der Unterrichtsstunde mit den folgenden Worten:

- 1 06:17 L So Fahrplan für die zwei Stunden ... wir wollen am Anfang eine Aufgabe gemeinsam unter die Lupe nehmen damit ihr wisst wie es funktioniert und was ihr machen sollt dann habt ihr sozusagen das Wissen dass ihr selbst eine Aufgabe erstellen könnt die für euren Nachbarn ist ... ich sag dann immer nochmal was ihr genau machen müsst der letzte Punkt das wird dann in der zweiten Stunde sein da bekommt ihr schon vorbereitete Aufgabenblätter die ihr dann selber löst und auch eure Überlegungen mit aufschreibt wir versuchen auch zwischendurch immer einmal uns hier vorn wieder zusammenzufinden damit wir gucken können wie seid ihr vorangekommen was ist euch aufgefallen damit ihr einfach sagen könnt was ihr so entdeckt habt ... wir beginnen in einem Halbkreis vor der Tafel damit (*unverständlich*) damit alle etwas sehen müssen wir hier vorn wie im Kinositz so bisschen Zweierreihe wir hocken uns hin als erstes kommt nach vorn der Tisch und der Tisch [*zeigt zu den Tischen*]

Die Lehrperson gibt in dieser Gesprächssequenz zunächst einen allgemeinen Überblick über den Verlauf der folgenden Mathematikstunden. Mit der Metapher des „Fahrplans“ wird eine festgelegte Reihenfolge des Unterrichtsablaufs vorgestellt, deren ‚Stationen‘ von der Lehrerin in der Folge detaillierter beschrieben werden. Der Unterrichtsablauf wird damit zunächst in seinem rein formalen Ablauf dargestellt, ohne dass dabei konkrete inhaltliche Zusammenhänge erläutert werden. Die Metapher des „Fahrplans“ impliziert jedoch ein schrittweises Vorgehen, indem aufeinander aufbauende Lernschritte vollzogen werden sollen. Aus dem anfänglich geäußerten *„wir wollen am Anfang eine Aufgabe gemeinsam unter die Lupe nehmen“* wird in der Folge eine klare Differenzlinie gezogen: Während die Lehrerin sich als diejenige darstellt, die Aufgaben zuweist, werden die Schüler*innen als diejenigen adressiert, die diese bearbeiten sollen, um sich Wissen anzueignen (*„damit ihr wisst wie es funktioniert“*). Das Erkennen der Zusammenhänge in der

Mathematikaufgabe wird damit funktionalisiert. Dieser ersten Phase wird somit ein konkretes Lernziel zugeordnet. Bemerkenswerterweise setzt sich dieses Muster bei der Erläuterung des Fahrplans fort: Nachdem die Schüler*innen wissen, *„wie es funktioniert“*, sollen sie selbst Aufgaben für den Nachbarn erstellen. Anschließend sollen die *„schon vorbereiteten Aufgabenblätter“* gelöst, Entdeckungen notiert und sich anschließend im Plenum zusammengefunden werden, *„damit wir gucken können wie seid ihr vorangekommen was ist euch aufgefallen damit ihr einfach sagen könnt was ihr so entdeckt habt“*.

Die Schüler*innen werden in dieser Eröffnungsphase damit deutlich als Leistungserbringer adressiert, denen Pflichten auferlegt werden und die einen „Schülerjob“ (vgl. Breidenstein 2013) zu erledigen haben, der von der Lehrperson verwaltet wird (*„ich sag dann immer nochmal was ihr genau machen müsst“*). Auch im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit nehmen verpflichtende Modalverben eine zentrale Rolle ein, sowohl in den Aufgabenstellungen der Lehrperson als auch in den (Nach-)Fragen der Schüler*innen (z. B. *„Wie muss ich es machen?“*). Die einzelnen Unterrichtsphasen werden bereits in dieser kurzen Einführungsphase als konkrete Lernaufgaben gerahmt, die dazu dienen, sich Wissen anzueignen. Auch die bereits angesprochenen Formen des produktiven Übens (eigene Aufgaben entwickeln) sowie des Entdeckenden Lernens werden damit als Aufgaben der Schüler*innen inszeniert, die die Lernenden in den jeweiligen Phasen erledigen sollen. Dies setzt sich in der konkreten Inszenierung der Lernumgebung fort.

Beginn der ersten Unterrichtseinheit – Eine kleine Übung

15 08:53 L [*befiet Bilder an die Tafel*] So ist ja erstmal keine Matheaufgabe deswegen hab ich hier mal eine Frage an euch es sind vier Bilder klar seht ihr welches passt nicht dazu?

Die Lehrerin beginnt die erste Unterrichtseinheit, indem sie Bilder (Banane, Brot, gelber Ball, Flasche mit gelbem Inhalt) an die Tafel pinnt, die verschiedene Gemeinsamkeiten und Unterschiede besitzen, die von den Schüler*innen ‚entdeckt‘ werden können. Die Lehrerin greift dabei auf Materialien zurück, die ihr durch das Projektteam im Vorfeld zur Verfügung gestellt wurden. Den Kindern wird nun die Aufgabe gestellt, zu bestimmen, welches Bild nicht zu den anderen passt. Hier gibt es sehr verschiedene Lösungen, die didaktisch einem offenen Aufgabenformat entsprechen und damit Entdeckendes Lernen ermöglichen sollen, womit es nicht nur wenige richtige Antworten gibt. Die Schüler*innen finden tatsächlich viele dieser Eigenschaften, die größtenteils unkommentiert von der Lehrerin in einer Phase des Sammelns aufgenommen werden.

Funktionalisierung der Entdeckungen

- 69 16:22 L Sch [nimmt die Bilder von der Tafel ab und legt sie auf den Lehrertisch] Also ihr wart so jetzt ist wieder Schluss ihr wart unwahrscheinlich kreativ ihr habt mich überrascht ich bin selbst nicht auf so viele Dinge gekommen warum mach ich mit euch diese Übung denn in der Mathematik gibt es auch Aufgaben die kann man sich erst einmal anschauen und dann feststellen aha gibt es denn hier auch irgendwelche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede kann ich hier auch etwas feststellen vielleicht hilft mir das ja sogar beim Rechnen [...]

Die Lehrperson lobt anschließend die Schüler*innen: Die Kinder hätten zahlreiche Ideen gehabt und eine ‚unwahrscheinliche Kreativität‘ gezeigt. Sie fährt fort mit: „Warum haben wir diese Übung gemacht?“ Sie erläutert anschließend, es käme darauf an, auch bei Mathematikaufgaben genau hinzuschauen, weil dies unter Umständen sehr hilfreich für das Lösen der Aufgaben sein könnte. Die gemachten Entdeckungen an den Bildern werden hier also mit dem Lösen von Mathematikaufgaben assoziiert. Die Schüler*innen werden in dieser Sequenz einerseits als kreative Entdeckende angesprochen, andererseits als Übende adressiert, die durch diese Sequenz eine Fertigkeit festigen sollen. Die Entdeckungen werden damit als Mittel zum Zweck dargestellt, wobei die Eröffnungsphase als eine erste Übungssequenz inszeniert wurde, in der dieses Entdecken bereits einmal trainiert wurde.

Die Einführung in die Strukturierten Päckchen – Demonstration der Strukturlogik

Schließlich führt die Lehrperson zu dem ersten Strukturierten Päckchen über, das sie nun gemeinsam mit der Klasse schrittweise entwickelt.

- 69 16:22 L [...] so und jetzt möchte ich dass ihr mir eine Zahl nennt zwischen sagen wir mal zwischen dreihundert und siebenhundert (5) S1
- 70 17:09 S1 fünfhundertsiebenundsechzig
- 71 17:13 L fünfhundertsiebenundsechzig okay [schreibt Zahl an Tafel] dann möchte ich dass ihr mir eine zweite Zahl nennt ungefähr na sag mir mal so zwischen einhundert und zweihundert S2
- 72 17:28 S2 einhundertheins
- 73 17:30 L [schreibt Zahl an die Tafel] erster Auftrag an euch löse die Aufgabe #
- 74 17:44 # S wie wie
- 75 17:45 L S3
- 76 17:46 S3 ähm das ist das ist sechshundertachtundsechzig
- 77 17:48 L [schreibt Ergebnis an die Tafel] so jetzt möchte ich das war jetzt nicht schwer oder #
- 78 17:57 # S Nee
- 79 17:58 L So jetzt möchte ich dass ihr eine zweite Zahl findet die zu unsrer ersten passt
- 80 18:03 S Mh [hebt Arm]
- 81 18:04 L und sie müsste so ein bisschen in der Nähe dieser Zahl liegen son bisschen nah dran (4) S4
- 82 18:13 S4 mh (nachdenklich) fünfhundertsiebzig
- 83 18:19 L fünfhundertsiebzig [schreibt Zahl an Tafel] so wer rechnet mir das aus die zweite Zahl hab ich dazu geschrieben jetzt müsst ihr die mir noch erstmal ausrechnen. S5

- 84 18:45 S5 ähm ähm fünfhundert
 85 18:52 S hör auf #
 86 18:53 # S ich sag garnix
 87 18:55 L sch S6
 88 18:57 S6 (*unverständlich*) sechshundertachtundsechzig
 89 19:03 [...]

Die Lehrperson fordert die Schüler*innen zunächst auf, ihr eine Zahl zwischen 300 und 700 zu nennen und anschließend eine zweite Zahl zwischen 100 und 200. Die beiden gefundenen Zahlen sollen nun addiert werden. Diese Verfahrensweise wiederholt sie anschließend, sodass eine zweite Aufgabe entsteht. Für den ersten Summanden sollen die Schüler*innen eine Zahl finden, die nahe an dem zuerst genannten ersten Summanden liegt. Den zweiten Summanden legt die Lehrkraft selbst fest und sagt: „Jetzt müsst ihr die mir noch erstmal ausrechnen.“ Somit entstehen die ersten zwei Aufgaben des Strukturierten Päckchens:

$$0. 567 + 101 = 668$$

$$1. 570 + 98 = 668$$

Die Lösung der Additionsaufgabe obliegt den Schüler*innen, die diese für die Lehrerin ausrechnen sollen. Sie goutiert die Lösungen der Schüler*innen und stellt fest, „das war jetzt nicht schwer oder?“. Hier ist also noch kein Lernfortschritt zu erwarten, es wird im Unterricht um etwas anderes gehen. Die Lehrperson setzt fort:

- 93 19:30 L Ich habe jetzt hier die zweite Aufgabe dazu geschrieben ihr schaut euch beide Aufgaben an überlegt was euch auffällt erst ne kurze Bedenkzeit einige Arme sind schon wieder oben würde mich gern über mehr Arme oben freuen ... S9
 94 19:52 S9 Ergebnis is gleich
 95 19:53 L Ergebnis ist gleich genau mir brauchen da gibt es auch ein ... [*holt Tafelmaterial*] Begriff dafür gleich oder man kann auch sagen dass es konstant bleibt so S10
 96 20:12 S10 Ähm dass das bei den andren bei der zweiten Aufgabe plus drei und minus drei ist

Die Lehrperson arbeitet hier insgesamt mit kleinschrittigen Arbeitsanweisungen und ruft immer neue Schüler*innen auf, die in einer Phase des interaktionalen Gleichflusses (vgl. Krummheuer 2008) Antworten liefern. Das Untersuchen und Erforschen der beiden Aufgaben wird dabei als direktive Handlungsanweisung formuliert („überlegt was euch auffällt“). Die Entdeckungen der Schüler*innen, die sich bereits melden, werden nicht unmittelbar zur Sprache gebracht, stattdessen werden alle Schüler*innen adressiert und aufgefordert, sich zu beteiligen. Die Partizipation am Unterrichtsgespräch verläuft über das Erfüllen der jeweiligen Arbeitsaufträge. Dabei wird sprachlich expliziert, dass möglichst viele der Kinder die gestellte Aufgabe selbstständig bearbeiten. Im Anschluss äußern von der Lehrperson ausgewählte Kinder ihre Vermutungen. Sie stellen fest, dass das Ergebnis beider Aufgaben gleich ist und überlegen gemeinsam, wie dies zustande kommt.

Mithilfe der Lehrperson kommen sie zu dem Schluss, dass der erste Summand zwischen den Aufgaben um drei mehr, und der zweite Summand um drei weniger geworden ist, die Summe der beiden Summanden aber gleich ist.

Die hier dargestellten Transkriptausschnitte offenbaren im Rahmen der Sequenzanalyse ein spezifisches Inszenierungsmuster der SLU, das sich auch in den folgenden Unterrichtseinheiten fortsetzt und immer wieder strukturbildend wirkt: Die Aktivitäten im Unterricht werden von der Lehrperson konsequent als Lernaufgaben gerahmt, die zur Einübung in eine mathematische Praxis dienen. Entdeckungen zu machen ist daher in dieser Rahmung keine eigenständige mathematische Praxis, sondern ein Mittel zum Zweck und daher selbst eine Aufgabe (unter vielen) im Rahmen des Unterrichts. Insgesamt erzeugt dies eine klar strukturierte Unterrichtsorganisation, in der die Lehrperson an vielen Stellen expliziert, was zu tun ist und welche Lernziele damit verbunden sind. Die Schüler*innen werden insgesamt so als individuelle Aufgabenlösende adressiert, die in der Abfolge des Unterrichts verschiedene Aufgaben gestellt bekommen (darunter Entdeckungen zu machen, vorgefertigte Aufgabenblätter zu lösen, Entdeckungen zu präsentieren) und diese im Unterricht bearbeiten sollen. Die Schüler*innen partizipieren in diesem Unterricht, indem sie die Aufgaben erfüllen.

4.2 Fallbeispiel 2: Adressierung als kollektive Entdeckende

Kontrastiv zum ersten Fallbeispiel wird die Arbeit an der SLU – ebenfalls in einer vierten Klasse, jedoch von einer anderen Lehrkraft – begonnen, indem eine Pappschachtel hervorgeholt wird, aus welcher die Schüler*innen abwechselnd Zettel entnehmen, die anschließend vorgelesen und an die Tafel gepinnt werden. Auf den Zetteln stehen Begriffe wie „Entdeckungen“, „Verblüffendes“ oder „Muster“. Die Lehrperson kommentiert die Begriffe jeweils und verweist auf die kommende Unterrichtsstunde, indem sie zum Beispiel sagt: *„Es gibt heute verblüffende Aufgaben“*. Einen Ablaufplan stellt die Lehrperson anschließend nicht vor. Gestartet wird stattdessen unmittelbar mit der Bitte, dass die Schüler*innen der Lehrperson eine dreistellige Zahl nennen sollen.

Die Strukturierten Päckchen – Eröffnung als inszenierter Zaubertrick und ein Fauxpas

Den Schüler*innen wird an dieser Stelle nicht verraten, was und wozu dies geschehen solle. Durch die Zettel aus der Pappschachtel wird lediglich insinuiert, dass etwas Besonderes geschehen wird, das ‚Verblüffung‘ hervorrufen könnte. Wie bei der Aufführung eines Zaubertricks, bei dem der Künstler auf die Zurufe des Publikums reagiert, lässt sich die Lehrperson nun aus dem Publikum eine dreistellige Zahl nennen. Damit wird nicht die Abarbeitung eines Unterrichtsplans, sondern ein fast schon spontan und nicht unmittelbar steuerbarer Prozess des gemeinsamen Rechnens inszeniert. Anders als im Fallbeispiel zuvor ist

das gemeinsame Entwickeln des Strukturierten Päckchens also nicht als Übung, sondern stattdessen als eine Art Aufführung gerahmt. Aus mehreren sich meldenden Schüler*innen wird jemand ausgewählt, der die Zahl 397 nennt. Diese wird durch die Lehrperson nonverbal mit der Anschrift an die Tafel akzeptiert. Anschließend bittet die Lehrperson um eine weitere Zahl: *„und ich hätte gerne noch eine Zahl die auch nochmal drei Stellen hat“*. Auch die zweite Zahl (560) wird durch die Anschrift an die Tafel bestätigt und als Additionsaufgabe notiert. Es folgt die Aufforderung: *„dann bitte rechnets aus ich rechne es auch aus“*. Mit einer Drehung zur Tafel wird ersichtlich, dass auch die Lehrperson zu rechnen beginnt und sich schließlich wieder den Schüler*innen zuwendet, von denen sich bereits einige melden. Das aufgerufene Kind nennt das (falsche) Ergebnis „1057“, worauf die Lehrperson ihr entgegnet: *„Ich komme auf ein anderes Ergebnis.“* Die Lehrperson inszeniert sich damit nicht als wissende und kontrollierende Instanz – wie es deutlich der Fall gewesen wäre, hätte sie prompt mit ‚falsch‘ oder ‚richtig‘ geantwortet –, sondern gibt zur allgemeinen Kenntnis, dass sie etwas anderes ausgerechnet hat und inszeniert sich damit als Teil der Rechengemeinschaft. Da nur ein Ergebnis korrekt sein kann, werden weitere Schüler*innenantworten gesammelt. Die nächste Schülerin schlägt das ebenfalls falsche Ergebnis „857“ vor. Die Lehrperson erwidert jedoch nun: *„Das habe ich auch wer hat das noch?“* Mit dieser Frage wird deutlich, dass die Schüler*innen gemeinsam mit der Lehrperson nach einem richtigen Ergebnis suchen bzw. um dieses ringen. Ohne sich zu melden, ruft ein*e Schüler*in, dass das Ergebnis mit neunhundert beginnt. Andere Schüler*innen steigen ein und rufen laut und empört *„neunhundert“*. Die Lehrperson berichtigt sich daraufhin. Deutlich wird in dieser Sequenz, dass sich zumindest einige der Schüler*innen auf die suggerierte gemeinsame Suche nach Zahlen bzw. Ergebnissen eingelassen haben und keinerlei Scheu haben, die Lehrperson zu berichtigen. Der kleine Rechen-Fauxpas wird vom Lehrer daraufhin korrigiert. Der Prozess des Rechnens, in dem auch Fehler passieren können, wird damit eher ungewollt betont, und die Schüler*innen werden als Korrekturinstanz mit einbezogen. Nicht allein die Lehrperson ist damit dafür zuständig, Ergebnisse zu kontrollieren, sondern auch die Schülerschaft behält ein Auge auf die Korrektheit der Lösungen. Das gemeinsame Suchen und Finden von Zahlen und Ergebnissen wird damit in einem vermutlich ungewollten Ausmaß authentisch umgesetzt. Die Lehrperson ergänzt die dazugehörige Erklärung für den Rechenfehler, indem die gemeinsame Praxis sprachlich hervorgehoben wird: *„wir müssen über den Hunderter drüber“*. Durch das Pronomen „wir“ spricht die Lehrperson nicht einzelne Schüler*innen an, sondern formuliert dies als gemeinsamen zu vollziehende Rechenschritt.

Die Entstehung der Rechenfamilie

Die konsequente Adressierung in Wir-Form zeichnet die gesamte Eröffnungsphase aus. Die erste Aufgabe wird von der Lehrperson nun als „Mutteraufgabe“ be-

zeichnet: *„das ist unsere Aufgabe die nenn wir jetzt Mutteraufgabe das ist die Mutter von allen Aufgaben mit denen wir's in den nächsten Minuten zu tun haben“*. Anschließend beschreibt er die weiteren Schritte und bedient sich dabei der Familien-Metapher.¹ Es soll ein „Kind“ gefunden werden, denn Mütter und Kinder hätten etwas Gemeinsames und lägen daher nahe beieinander, seien aber auch nicht komplett gleich. Also soll eine weitere Zahl gefunden werden: *„wir möchten bitte am Anfang eine Zahl die so ähnlich ist wie die erste Zahl die fast dieselbe ist aber auch nur fast“*. Nach einem kurzen Aushandlungsprozess zwischen Schüler*in und Lehrperson wird die Zahl „97“ notiert. Die zweite Zahl des ‚ersten Kindes‘ wird von der Lehrperson nach kurzem Überlegen selbst angeschrieben. Sie lautet 860. Die Schüler*innen werden aufgefordert, das Ergebnis zu berechnen. Dieses Mal wird die Schüler*innenantwort „957“ von der Lehrperson mit *„richtig genau“* bewertet, während einige Schüler*innen verwundert *„Häh?“* reinrufen. Dass das gleiche Ergebnis wie zuvor herausgekommen ist, erzeugt offensichtlich Irritationen, die angekündigte Verblüffung ist tatsächlich eingetreten. *„Ich höre hier so ein Häh?“*, sagt die Lehrperson und fordert die Schüler*innen auf, sich „Mutter-“ und „Kindaufgabe“ genau anzusehen, *„wir wollen kurz drüber sprechen was ist jetzt grad passiert was ist an der Tafel passiert? Guckt euch die Mutter an guckt euch das erste Kind an“*. Mit dem Verweis auf das, was ‚passiert ist‘, wird damit eine Erklärung für ein Geschehen eingefordert, welches noch nicht genau benannt ist, aber dennoch offenbar für einiges an Verwunderung gesorgt hat. Der Zaubertrick wird nun aufgelöst.

5 Ein kontrastiver Vergleich

Wenngleich in beiden untersuchten Fällen die gleiche Lernumgebung mit einer sehr ähnlichen Phasierung zu finden ist, zeigen sich in den Sequenzanalysen deutliche Unterschiede in der Inszenierung der Lernumgebung. Die Schüler*innen werden in diesem Zuge in sehr unterschiedliche Subjektpositionen gerückt: Als *kollektive Entdeckende* (Fallanalyse 2) werden sie nicht primär als Empfangende von Aufgaben adressiert, an denen etwas gelernt werden soll, sondern als Teilnehmende am Klassendiskurs, die gemeinsam mathematische Muster und Strukturen finden. Die Lehrperson inszeniert sich dabei als Teil der Entdeckenden, die ebenfalls mitrechnen muss und mit den Schüler*innen um eine gemeinsame Sprache zur Beschreibung von entdeckten Phänomenen ringt. Nicht nur die Lehrperson, sondern die gesamte Klasse wird damit zu einer Kontrollinstanz, in der Konsens hergestellt werden muss. Im Gegensatz dazu rücken in der Adressierung der Ler-

1 Dies wurde mit den Autor*innen im Vorfeld besprochen, um die Struktur des Päckchens und deren Abhängigkeit davon für die Schüler*innen mit einer Metapher zu veranschaulichen. Die Lehrperson nutzt die Metapher „der Mutteraufgabe“ und der „Kinder“ wie besprochen und vereint die bildliche Darstellung mit dem mathematischen Inhalt.

nenden als *individuelle Aufgabenlösende* die Algorithmen und Lösungswege der gestellten Aufgaben in den Vordergrund (Fallanalyse 1). Entdeckendes Lernen wird damit funktionalisiert: Der ausgewiesene Lernzweck ist es, die Algorithmen zu entdecken, sie zu verstehen und letztlich sicher anzuwenden. Dies hat auch Konsequenzen für die gemeinsamen Plenumsphasen, in denen die Ergebnisse der Arbeitsphasen besprochen werden. Während *individuelle Aufgabenlösende* mithilfe der Lehrpersonen in diesen Phasen selbst einen (assistierten) Lehrervortrag halten und die Rechenwege ihrer Mitschüler*innen erklären, steht bei *kollektiven Entdeckenden* das gemeinsame Entwickeln einer narrativen Beschreibung (vgl. Krummheuer 2008) der Muster und Strukturen im Fokus, in der gemeinsam um eine adäquate und verständliche Sprache gerungen wird (vgl. Beier 2021). Als Gegenseite der Adressierung ergeben sich zudem auch neue Differenzkonstruktionen im Unterricht: Schüler*innen, die als *individuelle Aufgabenlösende* adressiert werden, zeigen Leistungsstärke durch die Fähigkeit an, anderen Schüler*innen Rechenwege besonders gut erklären zu können. Sie erhalten eine exponierte Stellung in den Plenumsphasen. Bei den *kollektiven Entdeckenden* kann Leistungsstärke durch elaborierte Beschreibungen von Zusammenhängen angezeigt werden, in denen Schüler*innen gemeinsam mit der Lehrperson Wege zu finden versuchen, sich verständlich zu machen.

6 Fazit – Fachliche Partizipationsmuster im Unterricht mit SLU

Die Auszüge aus den zwei Fallanalysen machen darauf aufmerksam, dass didaktische Settings nicht nur auf Leistungsheterogenität reagieren, sondern im Unterricht selbst wiederum neue Leistungshierarchien konstituiert werden. Unter dieser Perspektive lassen sich die Befunde dieser Studie auch inklusionspädagogisch reflektieren. Zunächst einmal lässt sich konstatieren, dass in beiden vierten Klassen tatsächlich zumindest einige Kinder mit negativen Zahlen arbeiten und selbst komplexere mathematische Aufgaben entwickeln. Allerdings gibt es auch eine Reihe von Schüler*innen, die über basale Rechnungen nicht hinauskommen. Die Lernumgebung bietet daher – wie didaktisch intendiert – gemeinsame Lernpotenziale für Schüler*innen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus. Unsere Analysen zeigen jedoch auch, dass von einer quasi-natürlichen Differenzierung allein durch offene fachliche Aufgabenformate nicht gesprochen werden kann, sondern durch die Art und Weise, wie Entdeckendes Lernen inszeniert und Schüler*innen im Unterricht adressiert werden, neue Einschluss- und Ausschlussverfahren konstituiert werden. Hier ist die entscheidende Frage offenbar, wie sich epistemologische ‚beliefs‘ in die diskursive Konstitution des fachlichen Lerngegenstands übersetzen (vgl. Grigutsch u. a. 1998) und Mathematik eher als Anwenden von Algorithmen oder als Wissenschaft der Muster und Strukturen verstanden wird. Während man

am ersteren partizipieren kann, indem man Aufgaben löst, muss man am letzteren durch bestenfalls kreatives und logisches Schlussfolgern teilnehmen. Die Inklusion von leistungsheterogenen Schüler*innen ist damit keine quasi-natürliche Konsequenz des Unterrichtens mit SLU, sondern hängt auch davon ab, wie SLU faktisch im Unterricht inszeniert werden und wie gut es den Lernenden gelingt, mit den damit implizierten Anforderungen des Unterrichts umzugehen. Hier gibt es noch weiteren Forschungsbedarf, der den Zusammenhang von Schüler*innenverhalten und latenten Unterrichtsstrukturen stärker in den Fokus rückt.

Literatur

- Beier, F. & Wyßuwa, F. (2016): Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In: I. Miethe, R. Kreitz & A. Tervooren (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 84-104. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.7>
- Beier, F. (2018): Soziologische Methoden und erziehungswissenschaftliche Theorie? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zum Theorie-Empirie-Problem der qualitativen Forschung in der Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, Jg. 29/H. 56, 65-76. <https://doi.org/10.25656/01:15718>
- Beier, F. (2019): Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In: W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 345-364. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>
- Beier, F. (2021): Zwischen „Was hast du für Entdeckungen gemacht?“ und „Sag erstmal, was du gerechnet hast“ – Paradoxe Interaktionskonstellationen in den Präsentationsphasen Substanzieller Lernumgebungen. In: U. Binder & F. K. Krönig (Hrsg): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 212-232.
- Bergmann, J. (2019): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: L. Hoffmann (Hrsg.): Sprachwissenschaft: Ein Reader. Berlin, Boston: De Gruyter, 347-363.
- Breidenstein, G. (2013): Schulkinder zwischen Peer-Kultur und Unterrichtsanforderungen oder: Wortsymbole kleben in der Morgensonne. In: E. Wannack (Hrsg.): 4- bis 12-Jährige: ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster: Waxmann, 101-116.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 4, o. S. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-04-13-budde-reflexive.html>. (Abrufdatum 28.07.2022)
- Budde, J. & Rißler, G. (2017): Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management. Online unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/zdfm/article/view/29586>. (Abrufdatum 05.07.2022). <https://doi.org/10.3224/zdfm.v2i2.18>
- Geier, T. & Pollmanns, M. (Hrsg.) (2015): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3>
- Grigutsch, S., Raatz, U. & Törner, G. (1998): Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. In: Journal für Mathematik-Didaktik, Jg. 19, 3-45. <https://doi.org/10.1007/BF03338859>
- Häsel-Weide, U. (2016): Vom Zählen zum Rechnen. Struktur-Fokussierende Deutungen in kooperativen Lernumgebungen. Wiesbaden: Springer.
- Hirt, U. & Wälti, B. (2008): Lernumgebungen im Mathematikunterricht. Natürliche Differenzierung für Rechenschwache bis Hochbegabte. Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.

- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 2, 38-57. <https://doi.org/10.25656/01:16012>
- Kleining, G. (2001): Offenheit als Kennzeichen entdeckender Forschung. In: Kontrapunkt: Jahrbuch für kritische Sozialwissenschaft und Philosophie, 1, 27-36. Online unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-8518>. (Abrufdatum 15.05.2022).
- Kolbe, F.U., Reh, S. & Fritzschke, B. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11/H. 1, 125-143. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5>
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2010): Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen. Online unter: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Krauthausen-Scherer.pdf. (Abrufdatum 15.05.2022)
- Krummheuer, G. & Brandt, B. (2001): Paraphase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim: Beltz.
- Krummheuer, G. (2008): Bedingungen des Lernens von Mathematik in der lehrergelenkten Unterrichtsinteraktion. In Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg.1/H. 1, 97-109
- Krummheuer, G., Schreiber, C. & Schütte, M. (2015): Qualitative Forschungsmethoden in der mathematikdidaktischen Forschung – Von der Anpassung von Methoden zur Entwicklung von Theorie. In: R. Bruder, L. Hefendehl, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.): Handbuch der Mathematikdidaktik. Heidelberg: Springer, 591-612.
- Langner, A. (2015): Kompetenz für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden: Springer.
- Langner, A. & Schütte, M. (2015): Teilhabe an Bildung von Anfang an – die Entwicklung mathematischer Grundvorstellungen in inklusiven Lernsettings in Kindertagesstätten und Grundschule. In U. Mahnke, H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, V. Moser & K. Zehbe (Hrsg.): Tagungsband: Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 273-281.
- Martens, M. (2018): Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 207-222.
- Meseth, W. (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa, 63-80.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionierungen im geöffneten Grundschulunterricht. In: F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA. Wiesbaden: Springer, 239-258. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_12
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32/H. 4, 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reh, S. & Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräun, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 21-41.
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schütte, M. & Jung, J. (2016): Methodologie und methodisches Vorgehen Interpretativer Unterrichtsforschung am Beispiel inklusiven Lernens von Mathematik. In: Zeitschrift für Inklusion, 4-2015. Online unter

- <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/320>. (Abrufdatum 05.07.2022).
- Sinclair, J. & Coulthard, M. R. (1975): *Toward an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Steinweg, A. S. (2013): *Algebra in der Grundschule. Muster und Strukturen – Gleichungen – funktionale Beziehungen*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Stichweh, R. (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 3-2013. Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>. (Abrufdatum 15.05.2022) <https://doi.org/10.1515/9783839407943-015>
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014): Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 69-91.
- Wilson, T. P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: *AG Bielefelder Soziologien* (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit 1*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 54-79.
- Wittmann, E. Ch. (1994): Wider die Flut der „bunten Hunde“ und der „grauen Päckchen“: Die Konzeption des aktiv-entdeckenden Lernens und des produktiven Übens. In: E. Ch. Wittmann & G. Müller (Hrsg.): *Handbuch produktiver Rechenübungen*. Band 1. Leipzig: Klett, 157-171.

Autor*innenangaben

Beier, Frank, Dr.

Technische Universität Dresden, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Biographieforschung und
Lehrer*innenbildungsforschung
Frank.beier1@tu-dresden.de

Wagner, Elisa

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für
Erziehungswissenschaft, Grundschulpädagogik/Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Muster- und Strukturverständnis bei Grundschulkindern im
Mathematikunterricht
Elisa.wagner@tu-dresden.de

Wendt, Maria

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für
Erziehungswissenschaft, Grundschulpädagogik/Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Darstellen im Mathematikunterricht
Maria.wendt@tu-dresden.de

Stern, Julia

Technische Universität Dresden, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung
Julia.stern@mailbox.tu-dresden.de

Raphael Koßmann

Vom Zweisatz zum Dreisatz? Rekonstruktion einer Stunde inklusiven Mathematikunterrichts

Abstract

Gegenstand der Untersuchung ist eine Stunde inklusiven Mathematikunterrichts, die an einer städtischen Realschule stattgefunden hat.¹ Während die Mehrheit der Klasse vor dem Hintergrund des Dreisatzschemas Aufgaben lösen soll, soll eine Schülerin mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Lernen mit Hilfe des „Zweisatzes“ Aufgaben bearbeiten. Anhand der Analyse der Objektivität der Hermeneutik lässt sich eine gut gemeinte, jedoch letztlich ungünstige Handlungslogik rekonstruieren: Der Rückgriff auf das Konstrukt „Zweisatz“ sollte eine Hilfe auf dem Weg zum Dreisatz sein, markiert jedoch nicht nur die Schülerin als zielfähig unterrichtete, sondern zeigt sich zudem als ein unklares Substitut für eine präzise Lehre der Kernideen direkt proportionaler Zuordnungen. Durch Absicherung des Verständnisses dieser Kernideen vor den Phasen des Problemorientierten Lernens und durch entsprechend klares, individualisierbares Scaffolding in den Arbeitsphasen ließe sich der didaktische Sonderweg mitsamt der sozialen Besonderung weitgehend vermeiden. In den Horizont des praktisch Ergreifbaren lässt sich ein solches Vorgehen jedoch nur rücken, wenn bzgl. des Lehrkräftehandelns das Verhältnis von latenten und manifesten Motivationen verstehbar gemacht wurde, was mit der vorliegenden Fallrekonstruktion angestrebt wird.

1 Einleitung

Regelmäßig zeigt sich in rekonstruktiven Untersuchungen alltäglichen Unterrichts, dass dieser reibungslos abläuft, obwohl die didaktische Performanz als suboptimal einzuschätzen ist (z. B. Martens & Asbrand 2022, 35; Gruschka 2013). Hinweise darauf, dass die fachlichen Anforderungen an die Schüler*innen zugunsten eines reibungslosen und so tendenziell sozialintegrativeren Unter-

1 Es geht um den Datensatz Nr. 134 des HILDE-Fallarchivs. Die Datensätze sind zum Zweck von Forschung und Lehre nach Registrierung kostenfrei zugänglich: <https://hildata.uni-hildesheim.de/>

richtens zurückgestellt werden, finden sich in Studien unterschiedlichster Machart (z. B. Schleicher 2020; Kabel 2019; Schroeders u. a. 2016; Gruschka 2013; Baumert u. a. 2010). Während das Gymnasium über eine institutionelle Rahmung zu verfügen scheint, „die in ihren Leistungsergebnissen gegenüber Veränderungen der Schülerzusammensetzung ausgesprochen stabil ist“ (Baumert u. a. 2009, 42), zeigten gerade Einzelfalluntersuchungen aus deutschsprachigen, nicht-gymnasialen, inklusiven Unterrichtssettings, dass fachliche Ansprüche zur Erhöhung von Partizipationsmöglichkeiten zurückgestellt oder zumindest mit verschiedenen Strategien für die Schüler*innen außer Kraft gesetzt werden (z. B. Abels u. a. 2018; Ludwig 2021; Koßmann 2022). Dass Entscheidungen im Rahmen der Binnendifferenzierung auch lernhinderlich für inklusiv unterrichtete Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf angelegt sein können, wurde in der Studie von Wagener u. a. (2021) herausgearbeitet. Die nachfolgende Analyse behandelt – mit Blick auf das diesbezüglich selten erforschte Fach Mathematik – einen weiteren solchen Fall. Zeigen lässt sich an diesem zugleich, wie wenig handlungspraktisch ‚beim nächsten Mal‘ anders gemacht werden müsste (vgl. Gruschka 2013, 280), um sowohl sozialintegrativ zu handeln als auch didaktischen Normen zu genügen.

2 Fachlichkeit versus Teilhabechancen? Qualitativ-empirische Befunde

Abels u. a. (2018) untersuchten die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen hinsichtlich des Verhältnisses von fachlichen und partizipatorischen Ansprüchen in einer Doppelstunde inklusiven Chemieunterrichts. Rekonstruieren konnten sie einen Orientierungsrahmen der „Partizipationsermöglichung“ (ebd., 149), in welchem die Lehrkraft durch „Zulassen der Unbestimmtheit in der Kommunikation“ zwar hohe Schüler*innenbeteiligung ermöglicht hat, jedoch „nicht als Erklärende/Belehrende“ aufgetreten ist (ebd., 146-148). Ein davon verschiedenes Muster konnte Ludwig (2021) an Fallausschnitten aus inklusivem Deutschunterricht skizzieren. In diesen wurde Beteiligung zum einen über multimodale Darbietungen der Inhalte begünstigt. Zudem wurde auf klassenöffentliche, fachlich nicht vollständig korrekte Beiträge von Schüler*innen mit „bestätigende[n] fachliche[n] Modifizierungen“ reagiert, wodurch die Lehrkraft „Übersetzungsversuche der Schülerbeiträge“ (ebd., o. S.) leistete. Ein wiederum anderes Muster konnte Koßmann (2022) anhand einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts herausarbeiten. Hier zeigte die Lehrkraft Darbietungen, die hinsichtlich des Unterrichtsthemas als fachlich adäquat zu bezeichnen sind. Da jedoch durchgehend umfängliche Hilfen für die Aufgabenbearbeitungen gegeben wurden, unterlagen die Anforderungen an die produktiven Leistungen der Schü-

ler*innen einem ungleich niedrigschwelligeren Niveau, sodass sich insgesamt ein Auseinanderfallen von Darbietungs- und Befähigungsniveau zeigte. Die Untersuchung einer Unterrichtssequenz durch Hackbarth und Müller (2021) wiederum lässt erkennen, dass auch ein weitgehender Verzicht auf fachliche Erklärungen seitens der Lehrkraft in inklusiven Settings vorgefunden werden kann, indem „[d]ie Fachlichkeit [...] an die Materialien und über das formal kooperative Setting an die Peers delegiert [wird]“ (ebd., o. S.).

Von besonderer Relevanz für die vorliegende Untersuchung sind die beiden Untersuchungen von Wagener u. a. (2021) und Sturm (2022). Wagener u. a. arbeiteten anhand von Sequenzen aus inklusivem Physikunterricht heraus, dass die vorgefundenen Maßnahmen der Binnendifferenzierung für den inklusiv unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bei der fach(sprach)lichen Erschließung des Unterrichtsgegenstands eher hinderlich als unterstützend gewesen sein dürften. Zum Einsatz kamen dabei ein Arbeitsblatt mit dem Ziel einer umgangs- statt einer fachsprachlichen Beschreibung sowie ein Lernbegleiter, durch welchen diese Diskrepanz verstärkt wurde. Insgesamt seien bzgl. des Schülers mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf „Komponenten einer ‚Pathologisierung‘“ zu erkennen gewesen (Wagener u. a. 2021, o. S.). Dementgegen fand Sturm bei ersten Untersuchungen von Mathematikunterrichtsstunden aus einer kanadischen Sekundarschule weder individuelle Zuschreibungen von Leistungsdifferenzen im Rahmen der Klassenöffentlichkeit noch eine Delegation von Verstehensproblemen an außerschulische Kontexte (vgl. Sturm 2022, 125-126). Die „Abweichungen von der mathematischen Regelanwendung in den bisher untersuchten kanadischen Fällen [wurden] kooperativ zwischen Lehrperson und Schüler:innen mit durchgängigem Sachbezug bearbeitet“ (ebd.). Die Kontextbeschreibungen sprechen dafür, dass die in der Klasse inklusiv beschulten Schüler*innen (bzw. jene mit „Individual Educational Plan“) standardmäßig bereits umfangreiche Unterstützung erhalten; u. a. die tägliche Möglichkeit zur Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsinhalten mit Unterstützung von Schulpersonal (vgl. Sturm 2022, 114). Tatsächlich geben die Analysen jedoch keinerlei Aufschluss darüber, wie mit den Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf konkret innerhalb der Klasse umgegangen worden ist – wobei ein Kontinuum denkbar ist, von gelungenem, individualisiertem Scaffolding bis hin zur (nicht mehr kommunikationsbedürftigen) Selbstverständlichkeit, dass Lernprobleme in der schuleigenen ‚Nachhilfe‘ zu bearbeiten sind. Jedenfalls wird in beiden letztgenannten Untersuchungen als Begründung für die je spezifischen unterrichtlichen Handlungspraxen die Struktur des jeweiligen Bildungssystems mit in Rechnung gestellt. Dass dies ein wichtiger Faktor sein könnte, sowohl mit Blick auf Ressourcen vor Ort als auch im Sinne der Schulkultur, soll nicht gänzlich in Abrede gestellt werden. So lange

diese Verknüpfung jedoch nicht ausreichend durch rekonstruierte Merkmale in der Handlungslogik erkennbar ist, darf die Annahme gelten, dass eine Veränderung des Lehrhabitus durch Aufzeigen von Handlungsalternativen auch in einem hierarchisch gegliederten Schulsystem möglich ist (Rademacher & Wernet 2014).

Während für viele Fächer Fallrekonstruktionen zu inklusivem Unterricht vorliegen, existieren gerade zum Mathematikunterricht eher wenige. Ins Auge fallen hier insb. zwei Untersuchungen, wovon bereits jene von Sturm (2022) angesprochen wurde. In dieser wurde nicht transparent, wie mit den Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf innerhalb der Unterrichtsstunde umgegangen wurde. Ähnlich verhält es sich mit einer Untersuchung von Sturm u. a. (2020), in welcher inklusiver Mathematikunterricht an einer deutschsprachigen Schule untersucht wurde. Hier konnte zwar herausgearbeitet werden, dass „Regel“-Schüler*innen fachlich angesprochen wurden, während jene mit „besonderem Bildungsbedarf“ dann im Nebenraum eher hinsichtlich ihrer Leistung des selbstständigen Arbeitens oder anderer nicht-fachlicher Aspekte adressiert wurden. Eventuell vorfindbare fachdidaktische Handlungsdifferenzen in Bezug auf die nominell verschiedenen Schüler*innen wurden jedoch, wie in der bisherigen Studie zum kanadischen Unterricht, nicht herausgearbeitet.

3 Fragestellung

Insgesamt gibt es gerade mit Blick auf inklusiven Mathematikunterricht nur wenige Fallrekonstruktionen dazu, wie versucht wird, Schüler*innen mit Anspruch auf ‚ziendifferente Unterrichtung‘ (vgl. Koßmann 2019, 34-40) angemessen zu unterstützen. Dies darf auch deshalb verwundern, weil gerade Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Lernen (fortan SPU-L; siehe Kultusministerkonferenz 2019; Koßmann 2020a) mittlerweile regelmäßig in Klassen an Grund- und Sekundarstufe-I-Schulen (jedoch seltener an Gymnasien) inklusiv mit beschult werden (vgl. Kocaj u. a. 2018, 67; Steinmetz u. a. 2021).

Wie sich hier Methoden der Binnendifferenzierung (vgl. Pozas & Schneider 2019) fachlich ausgestalten und fachspezifische Varianten, wie ‚natürliche Differenzierung‘ (siehe hierzu Beier u. a. in diesem Band), außerhalb von Interventionsstudien zum Einsatz kommen, ist daher ebenso unbeantwortet wie folgende, ganz basale Frage (vgl. Koßmann 2020b): Wie bewerkstelligen es die gerade in Deutschland oftmals allein unterrichtenden Lehrkräfte in ihrem alltäglichen, inklusiven (Mathematik-)Unterricht, auch die ziendifferent zu unterrichtenden Schüler*innen sozial und fachlich einzubinden?

4 Das Videomaterial als Additiv: im Rahmen der Objektiven Hermeneutik

Obwohl eine Reihe erhellender Fallinterpretationen unter Nutzung der Dokumentarischen Methode vorliegen (insb. Abels u. a. 2018) und diese Methode gerade bzgl. der Arbeit mit Unterrichtsvideographien fortlaufend weiterentwickelt wurde (vgl. Martens & Asbrand 2022), wird im Folgenden auf die Methode der Objektiven Hermeneutik zurückgegriffen. Dies geschieht mit dem Argument, dass diese eine Technik bereit hält – nämlich die „Kernprozedur der Bedeutungsexplikation“ (Wernet 2009; 39ff & 92) –, mit welcher sprachliche Sequenzen hinsichtlich ihrer inneren Logik „extrapoliert“ (Gruschka 2013, 23 & 37) werden können. Es gilt dabei die Strukturlogik eines kleinen Textabschnittes zu erschließen und mittels entsprechender Hypothesen über die nachfolgenden Passagen zu prüfen, ob die angenommene Struktur sich reproduziert oder eben durch die je folgenden, protokollierten Handlungsentscheidungen als falsifiziert zu betrachten ist. Sicher liegt die Stärke der Objektiven Hermeneutik in ihrer Schonungslosigkeit (vgl. Wernet 2009, 23-26; Rademacher & Wernet 2014, 168), den protokollierten Originaltext wortwörtlich zu lesen, wodurch mit dieser Technik tendenziell keine Einsichten hervorgebracht werden, die bereits leicht an Oberflächenmerkmalen erkennbar wären (vgl. Koßmann 2020c). Jedoch deutlich weniger elaboriert als z. B. die Dokumentarische Methode ist die Objektive Hermeneutik bzgl. der Handhabung von Videomaterial. Aus ihrer Sicht existiert noch kein hinreichend standardisiertes Notationssystem für das (insb. fließende) Bildmaterial (vgl. Hummrich 2022). Weil die an anderer Stelle aktuell genutzten Notationsverfahren (z. B. Martens & Asbrand 2022) noch keine Übertragungsgenauigkeit der visuellen Eindrücke in Schriftsprache erreicht haben – wie sie etwa mit der Übertragung von verbaler Sprache in Schriftsprache oder derjenigen von Melodien in Noten gegeben ist –, sind sie als subjektive Beschreibungen zu bezeichnen und als solche mit dem Risiko zur Zirkularität behaftet (vgl. Oevermann 2004, 329f).

Dennoch liegen Fallrekonstruktionen mittels Objektiver Hermeneutik vor, die nicht nur auf Transkripten von Verbalsprache beruhen, sondern auch auf Videomaterial (z. B. Pollmanns 2019; Koßmann 2015). Hierbei werden in der Regel die Fallstrukturhypothesen unter Bezug auf sprachliche Interaktionen generiert. D. h., der Hauptbezug liegt auf der Transkription, das Bildmaterial wird hingegen als „Additiv“ betrachtet (Martens & Asbrand 2022, 24). Hierbei kann dieses Additiv als zusätzliche Quelle dienen, um an verbalsprachlichen Äußerungen gebildete Fallstrukturhypothesen in ihrer Gültigkeit zu falsifizieren. Gerade mit Blick auf Unterrichtsvideographien kann das Additiv aber auch dazu herangezogen werden, solche Bezugnahmen vollständig für die Analyse nutzen zu können, welche rein

verbalsprachlich unvollständig, dafür aber im Bildmaterial zweifelsfrei protokolliert worden sind; wie z. B., wenn über eine lesbare Verschriftlichung an der Tafel gesprochen wurde.

5 Fallrekonstruktion

Mit Blick auf die o. g. Forschungsfrage erscheint u. a. der Fall Nr. 134 aus dem HILDE-Fallarchiv als vielversprechend.¹ Im Unterschied zu Settings, in welchen im Team mit sonderpädagogischen Lehrkräften und anderem pädagogischem Personal gearbeitet wird, war hier bereits im Vorfeld klar, dass die Lehrkraft in dieser sechsten Realschulklassse alleine agieren wird und daher vor dem Anspruch stand, neben den 19 zielgleichen Schüler*innen auch eine Schülerin mit SPU-L angemessen ‚zielfähig‘ mit zu unterrichten. Inhaltlich handelt es sich um eine Übungsstunde, in welcher das zuvor eingeführte Dreisatzschema auf alltagsnahe Situationen angewandt werden sollte. Die Unterrichtsstunde dauert 60 Minuten und das Transkript umfasst rund 1800 Zeilen. Bei der nachfolgenden Fallrekonstruktion handelt es sich daher um einen methodennah vorgenommenen Ergebnisbericht.

Da die Frage nach dem vermutlich ‚irgendwann‘ in der Stunde auftretenden, binnendifferenzierenden Handeln der Lehrkraft interessiert, wird mit der Feinanalyse erst an der betreffenden Stelle eingesetzt. Zur Nachvollziehbarkeit des vorliegenden Unterrichtskonzepts sei der Ablauf der Stunde bis dahin lediglich beschrieben:

Gleich zu Beginn der Stunde kam eine sogenannte „Checkliste“ zum Einsatz, die den Schüler*innen zu Beginn der Unterrichtseinheit ausgeteilt wurde und welche die Lernziele in Listenform enthält. Die Schülerin mit dem Pseudonym Romy benannte korrekt das Ziel der vorliegenden Stunde bzw. las dieses vor (Z. 56): „Ich kann mit Hilfe des Dreisatzes Probleme des Alltags lösen.“

Im Folgenden wurden zwei Aufgaben klassenöffentlich besprochen, deren Grunddaten bereits angeschrieben an der Tafel standen; 1., „2,61 km dauern 16 Minuten.“, und 2., „Eine Woche Prag hat 288 € gekostet.“ (siehe Fotografie der Tafel zu Stundenbeginn in der Datei „134_Unterrichtsmaterialien“). Die Einleitung der Lehrkraft war hierzu wie folgt (Z. 59-78):

1 Der Unterricht wurde im Kontext des Projekts „Wahrnehmung binnendifferenzierten Unterrichts aus Schüler*innenperspektive“ (Koßmann; Uni Hildesheim) aufgezeichnet. Zusätzlich zur Unterrichtsvideographie in den Fächern Geschichte, Mathematik und Deutsch wurden nach den Stunden i. d. R. mit vier, leistungsmäßig als unterschiedlich eingeschätzten Schüler*innen Aneignungsinterviews (vgl. Pollmanns 2019) geführt, welche insb. um Aspekte zu Inklusion erweitert wurden. Die aus diesem Projekt bereits aufbereiteten Video- und Audioaufzeichnungen sowie weitere Fallmaterialien sind über den HILDE-Streaming-Sever nach vorheriger Registrierung unter den Fallnummern 128 bis 135 zugänglich.

- L: wir werden; (.) äh:m- (-) <<zeigt an die mittlere Tafel> sinn:volle lösungen besprechen> weil manchmal, (.) ist es gar nicht so sinnvoll den exakten wert zu einem dreisatz- (.) äh- (.) zu errechnen, (.) sondern nur den ungefähren; (-) und, <<zeigt an die mittlere Tafel> (-) hier hab ich mal so ein beispiel dafür wo das vielleicht sinnvoll ist,> (-) ähm, (---) <<zeigt an die mittlere Tafel> die aussage ist zwei komma sechs, (-) eins kilometer> dauern sechzehn minuten. das ist ein fußweg; (-) un:d ähm:, (.) wenn man sich jetzt fra:gt wie lang brauch ich denn un:gefähr für fünf kilometer, dann könnt man das zwar ganz genau ausrechnen, (--) <<zeigt an die mittlere Tafel> allerdin:gs sieht man schon das sind komplizierte zahlen> das wär ein schwieriger dreisatz, (.) man kanns auch überschla:gen man kanns auch so ungefähr sagen; (.) und, (.) <<zeigt auf die beiden Beispiele an der Tafel> ich hab zwei beispiele bei> denen das so ist da:ss man, (.) eine lösung nur so ungefähr- (.) sa:gt und dass es trotzdem genü:gt, (--) <<zeigt auf das obere Beispiel> un:d- (.) äh:m darüber machen wir uns mal gedanken;

Wie zu dem ersten Beispiel sollte auch das Ergebnis zum zweiten Beispiel per Überschlag gelöst werden. In beiden Fällen durften Schüler*innen ihre Lösungen nennen und ihre Lösungswege beschreiben, worauf die Lehrkraft diese dann wohlwollend kommentierte. Auffallend ist, dass auch die erste Aufgabe zumindest implizit als Dreisatz bezeichnet wurde. Allerdings ist es zu deren Lösung nicht notwendig, durch Berechnung des Quotienten aus den beiden Größen deren Verhältnis und damit die „Einheit“ zu bestimmen (Rießinger 2016, 3; Dougherty u. a. 2016), mit der sich dann für jegliche Wegstrecke die Dauer ausrechnen ließe. Während die zweite Aufgabe im Zuge der Kommentierungen zu verschiedenen Schüler*innen-Lösungswegen explizit als „dreisatz im kopf“ (Z. 214) bezeichnet wurde, war also bei der ersten Aufgabe keine Division und somit die Anwendung des Dreisatzschemas in Gänze nicht nötig. Dennoch wurde der Lösungsweg zu dieser Aufgabe nicht als ‚Zweisatz‘ bezeichnet.

5.1 Feinanalyse

Ab Zeile 232 lässt sich nachlesen, wie die Lehrkraft dann die Aufgabenstellung nochmal zusammenfasste: Mit einigen Aufgaben sollte das Dreisatzschema geübt werden und bei anderen sollte selbst entschieden werden, ob die Berechnung eines „exakten Werts“ oder eines „ungefähren“ Werts zielführend wäre. Als sich auf die Nachfrage, welche ‚Fragen es dazu noch gäbe‘, niemand meldete (Z. 252), ergeht folgende Adressierung:

- L: <<zeigt auf Kamila> und bei dir> ist es halt der zweisatz ne;

Es fällt zwar direkt ins Auge, dass hier jemand nicht nur individuell angesprochen, sondern auch inhaltlich besonders angesprochen wurde. Da es sich jedoch um die erste inhaltlich klar Binnendifferenzierende Ansprache handelt, wird im Folgenden Wernets Dreischritt zur Bedeutungsexplikation angewandt (vgl. Wernet 2009, 39ff).

Die Sequenz „und bei dir ist es halt X“ wird dabei in gedankenexperimentell generierte Alternativkontexte eingebettet, in welchen sie wohlgeformt geäußert werden könnte. Rasch lassen sich Situationen generieren, in denen etwa Folgendes geäußert wird: „Jeder hat vor etwas Angst und bei dir ist es halt der Zahnarzt.“ Oder: „Mir fallen einige Leute ein, die ihr Haustier bei sich im Bett schlafen lassen. Und bei dir ist es halt ein Plüschtier, das dir Geborgenheit vermittelt.“ Die Sprecher*innen in diesen Situationen und ihre Adressat*innen können sich etwa als gleichaltrige Jugendliche vorgestellt werden. Mit ihren Sprechakten versichern sie ihrem Gegenüber jeweils tröstend, dass eine persönliche Eigenschaft – von der präsupponiert wird, dass die Adressat*innen diese an sich selbst als unangenehm oder gar peinlich wahrnehmen – keine Abwertung der adressierten Person bedeute und insofern für deren soziale Beziehung zur sprechenden Person *bedeutungslos* sei. Auf manifester Ebene geht es also um Toleranz, die in den Alternativkontexten dadurch auch als gelingende denkbar ist, weil zum Beispiel die Angst vorm Zahnarzt freundschaftliche Aktivitäten tatsächlich im Regelfall nicht tangiert. Rückbezogen auf den tatsächlichen Kontext ergeben sich jedoch Widersprüche: Anstelle der Eigenschaft „Angst vorm Zahnarzt“ steht im tatsächlichen Kontext „der Zweisatz“. Dieser ist keine persönliche Eigenschaft, sondern bezeichnet ein von der Lehrkraft ausgewähltes, didaktisches Mittel, das es auf dem Weg zum ‚Dreisatz‘ letztlich hinter sich zu lassen gilt. Als solches findet sich die Idee „Zweisatz“ in Materialsammlungen (z. B. Gretenkord 2017), ist jedoch rein als „didaktisches Vokabular“ (Maier 2004, 156) zu bezeichnen und existiert weder in der Alltags- noch der Fachsprache (vgl. Rießinger 2016, VII).

Auf einer oberflächlichen Ebene lässt sich daher zwar die fast freundschaftliche Intention wahrnehmen, mit der geäußert wird, dass eine gewisse Abweichung von der Norm für die soziale Eingebundenheit bedeutungslos sei. In einem streng methodischen Sinn referiert der Sprechakt der Lehrkraft jedoch auf das selbstgewählte Konstrukt, welches Kamila als Hilfsmittel auf dem Weg zum Dreisatz dienen soll. Die Fallstruktur*hypothese* an dieser Stelle lautet daher wie folgt: *Sozial wird die Schüler*in mit SPU-L in der Stunde zwar mit einbezogen, was jedoch unter der Prämisse funktioniert, dass der eigens für sie installierte Lernweg als bedeutungslos behandelt wird.*

5.2 Falsifikationsversuche

Die zunächst unangenehm anmutende Hypothese gilt es nun am folgenden, protokollierten Geschehen zu prüfen. Während bei der vorgenommenen Fallrekonstruktion das Material (Videos inkl. Transkript sowie die Sammlung an Arbeitsmaterialien) vollständig durchgegangen wurde, seien nachfolgend potenzielle Gelenkstelle dargestellt, an denen die Hypothese sich leicht falsifizieren ließe.

Nicht nur aufgrund des Lernziels der Stunde, Fähigkeiten zur sinnvollen Lösung für alltagsnahe mathematische Problemstellungen zu erwerben, sondern auch auf-

grund anderer Merkmale, wie insb. der Haltung, die Schüler*innen selbstständig passende Lösungen finden zu lassen, lässt sich eine Unterrichtsstruktur nach dem Ansatz des „Problembasierten Lernens“ (vgl. Hattie 2014, 249f) erkennen: So betreffen alle dargebotenen Aufgaben alltagspraktisch denkbare und insofern ‚echte Probleme‘, die Lehrkraft fungiert statt direkt instruktiv weitestgehend moderierend und es erfolgt in der Stunde, nach der Beschäftigung mit den erteilten Aufgaben in Einzelarbeit, eine Gruppen- bzw. Partnerarbeit (ebd.). Vor dem Hintergrund dieses Settings – in welchem die Arbeitsblätter (Dreisatzaufgaben für die Mehrheit der Schüler*innen, „Zweisatz“-Aufgaben für Kamila) als nach dem Muster gestufter Aufgaben (vgl. Pozas & Schneider 2019, 79) konzipiert angesehen werden können, wären u. a. zwei Handlungsmöglichkeiten naheliegend, wie Kamila fachlich unterstützt und damit auch auf dieser Ebene gut mit eingebunden werden könnte: womit die o. g. Hypothese falsifiziert wäre. Da nur Kamila die Arbeitsblätter zum Zweisatz hatte und eine Partnerarbeit vorgesehen war, könnte (1.) im Sinne einer beabsichtigt heterogen zusammengestellten Kleingruppe geplant gewesen sein (vgl. ebd.), dass die Zusammenarbeit mit der zielgleich unterrichteten Banknachbarin zu einem Lernzuwachs bei Kamila führt. Daneben oder dazu wäre es (2.) denkbar, dass die Lehrkraft durch individuelle, fachliche Ansprache (vgl. Dougherty u. a. 2016, 103f) Kamila entweder dabei hilft, den ‚Zweisatz‘ sicher zu beherrschen, oder dabei hilft, den noch fehlenden Schritt zum Dreisatzschema zu erlernen.

Die Vermutung, dass ersteres zutreffen könnte, wurde bereits im Rahmen der Einzelarbeit greifbar. Ab Z. 490 ist protokolliert, wie die Lehrkraft sich Kamila zugewandt hat, ihre Aufgabenlösungen mit „okay, (--) du hast einfach so: ganz grob geschätzt ne“ (Z. 494) kommentierte und darauf in Z. 496f. Folgendes in Aussicht stellte: „oke- (-) ihr könnt ja gleich:- (-) wenn ihr in partnerarbeit seid könnt ihr ja über die aufgaben nochmal re:den“. In der direkt anschließenden Interaktion mit der Banknachbarin Marie zeigte sich jedoch, dass Marie das Dreisatzschema noch nicht verstanden hat. Die Lehrkraft ging daher mit ihr das Schema sowie dessen Schreibweise Schritt für Schritt durch (Z. 506-561), wobei – was später von Bedeutung sein wird – auch die Lösung zur Corona-Schnelltest-Aufgabe von der Lehrkraft beispielhaft genannt wurde. Der hohe Erklärungsbedarf, den Marie gezeigt hatte, führte nun aber zu folgender Wendung (Z. 562-568):

- L: wir machen gleich, (---) ähm- (-) partnerarbeit; (-) und, (-) ich hab gesehen <<zeigt auf Kamila> bei kamila dass> <<zeigt auf das Arbeitsblatt von Marie> sie das, (-) schon sehr gut kann sie macht das zwar mit dem zweisatz, (--) aber wie das funktioniert der ablauf. (-) da kann:-> (-) <<zeigt auf Kamila> sie dir gleich helfen;>

Marie: oke-

Vielleicht war es von der Lehrkraft vor dem Unterricht angedacht, dass Marie Kamila im o. g. Sinn eines bewusst heterogen zusammengesetzten Lerntandems

wird weiterbringen können. Nach der Interaktion mit Marie ist jedenfalls ein gegenteiliges Vorgehen beobachtbar. Obwohl aber die Lehrkraft nun Hilfe von Kamila für Marie ankündigte, wurde Kamila nicht das Arbeitsblatt zum Dreisatz aushändigte und dann dessen Schema gleich explizit für beide erklärte. Stattdessen stellte sich die etwas paradoxe Situation ein, dass die Schülerin mit der Binnendifferenzierung ‚nach unten‘ ihrer zielgleichen Banknachbarin helfen sollte, ohne zugleich dieselben Aufgaben sowie eine klar an sie gerichtete, entsprechende Inhaltserklärung zu erhalten.

Ab Minute 26 der Unterrichtsstunde leitete die Lehrkraft dann die Partnerarbeitsphase ein (Z. 625ff.). Wenig später (Z. 802) meldete sich Marie mit einer Nachfrage, die bereits den Abschluss der Stunde betraf, in dessen Rahmen die Lösungen der zu bearbeiteten Aufgaben von Schüler*innen-Teams vorgestellt werden sollten. Schon an dieser Stelle platzierte sie die Nachfrage, ob sie und Kamila die Aufgabenlösung zur Corona-Schnelltest-Aufgabe „präsentieren“ dürften, deren Lösung ihnen die Lehrkraft beiläufig bereits mitgeteilt hatte (s. o.). Auf die Anfrage Maries reagierte die Lehrkraft prompt zustimmend, wies jedoch direkt darauf hin, dass „noch- (.) viel zeit“ sei und sie diese noch nutzen sollten, die anderen Aufgaben „nochmal an[zu]gucken“ (Z. 803-805). Im Folgenden wäre es nun (erneut) erwartbar, passgenaue individualisierte Hilfestellungen im o. g. Sinn zu geben. Wie ab Z. 807 protokolliert ist, setzte die Lehrkraft auch gleich an, die bisherigen Aufgabebearbeitungen zu sichten und kommentierte dies wie folgt (bis Z. 830):

L: <<blättert durch die Zettel> und ich empfehle eu:ch; dass ih:r mit- (.) diesem zettel hier anfangt,> (-) und dass ihr nicht nur:r, (-) grob ra:tet, (-) sondern dass ihr ein bisschen überlegt was wäre ne lo:gische zahl;

Marie: [oka:y-]

L: [du hast] ja eben schon super sachen gesa:gt beim einstieg, (.) und du kannst dir hierzu: jetzt auch sachen erle:/äh: überlegen- (.) die wirklich gut passen; (-) und die nicht nur geraten sind wei:l bisher, (-) hast du glaub ich eher dann; (-) ne- (.) warte- (.) <<zeigt auf Kamila> das war kamila- (.) kamila hat-> (-) äh:m komplett geraten und ihr könnt mal überlegen, (.) wie kann man hier nicht nur: ne zahl sich au:sdenken, (.) <<zeigt an die Beispiele auf der Tafel> sondern sogar ein bisschen überlegen ahja- (.) fünfzehn minuten:- (.) ungefä:hr- (.) eins komma fünf kilome:ter-

Marie: ja:-

L: das heißt, (-) fünf kilometer sind ungefähr das doppelte;> (.) <<zeigt auf das Blatt von Marie> und auf die a:rt- (.) kann man diese aufgabe auch lösen;> (.) und die könnt ihr mal zusammen euch angucken, (.) aber die reservier ich für euch die dürft ihr präsentieren;

Marie: <<nickt> oke->

L: ((geht zu Junis, 3 Sek)) so?

Während die angesprochenen Instruktionen, die in Z. 506-561 protokolliert sind, sich ausdrücklich an Marie richteten, erfolgte nun im Rahmen der Partnerarbeit

von Marie und Kamila spätestens mit „ihr könnt mal überlegen“ (Z. 817f) eine gemeinsame Adressierung. Die gesamte Ansprache beinhaltet jedoch eher Hinweise abstrakter als konkret inhaltlich vermittelnder Art. So erfolgte etwa ein Tipp, an einer bestimmten Stelle in der Aufgabensammlung anzusetzen, und wiederholt der Hinweis, nicht nur zu raten, sondern auch „ein bisschen [zu] überlegen“ (Z. 810 & 820). Hierbei verweist nicht nur die Formulierung, der Aufgabenstellung lediglich „ein bisschen“ gerecht zu werden, auf eine Reduktion der Anspruchshaltung an die inhaltliche Aufgabenerfüllung (vgl. Koßmann 2019, 203-211) gegenüber den beiden Schüler*innen. Auch die folgende inhaltliche Erklärung via Exemplifikation anhand der ersten, zu Stundenanfang klassenöffentlich besprochenen Aufgabenstellung blieb eher vage: und bezog sich nicht zuletzt auf jenes Beispiel, das sich mit dem ‚Zweisatz‘ bzw. auch ohne vollständiges Dreisatzschema lösen ließe. Beobachten lässt sich also nicht nur das Ausbleiben einer erneuten Explikation bzgl. des vollständigen Dreisatzschemas. Auch die Frage, wie man vom Raten zu einer sinnvollen, mathematisch korrekten Überschlagsrechnung kommt, blieb ungenannt. Vielmehr scheint nun nicht nur Kamila, sondern auch Marie gewissermaßen zielfifferent angesprochen worden zu sein.

5.3 Zunehmendes Manifest-Werden der anfangs latenten Fallstruktur

Auch anhand der bisher hervorgehobenen Situationen ließ sich die o. g. Fallstrukturhypothese nicht falsifizieren. Zugleich wird sie im Rahmen der Vorbereitung der Präsentationen und deren Durchführung zunehmend klarer auf manifester Ebene bestätigt. So erhielten Marie und Kamila zunächst statt weiterer, auf ihren Lernstand reagierender Erklärungen relativ rasch (Z. 980f) eine Musterlösung zu der von ihnen später zu präsentierenden Corona-Schnelltest-Aufgabe. Auch für die anderen Schüler*innen wurde mit der Aussicht auf die Lösungszettel zur Vorbereitung der Präsentationen das Problembasierte Lernen beendet (Z. 975-979). Mit Blick auf die Fallstrukturhypothese ist nun insb. der Abschnitt spannend, in welchem die Lehrkraft Marie und Kamila nochmals vor der Präsentation angesprochen hat. Eigentlich wollte die Lehrkraft hierbei bloß die Musterlösung von ihnen abholen, um sie dem nächsten Team, das diese Aufgabe bearbeitet hat, auszuhändigen (Z. 1094-1101). Kamila hatte „den Zettel“ jedoch „schon eingeklebt“ (Z. 1102). Hierauf entgegnete die Lehrkraft, dass sie dies einerseits nicht dürfte, weil diese Lösungen „für die andern schüler“ gebraucht würden, und andererseits nicht brauche, weil sie die Lösungen ja bereits habe (Z. 1104-1108). Mit Verweis auf Kamilas Arbeitsblatt bekräftigte die Lehrkraft, dass sie „dieselbe Lösung“ habe (Z. 1112), was Kamila zweifach – also auch gegen die Bekräftigung der Lehrkraft – klar verneinte (Z. 1113-1115).

Es erfolgte jedoch keine Nachfrage, worin denn die Meinungsverschiedenheit hätte liegen können. Stattdessen prüfte die Lehrkraft die Aufgabenlösung Maries, wobei sich zeigte, dass Marie als Lösung zur Schnelltestaufgabe „nur die sechs“

herausbekommen (Z. 1118) hat. Wirft man nun einen Blick auf die Aufgaben (siehe Datei 134_Schüler_innenergebnisse), wird klar, dass Marie sich offenbar an Kamilas Zweisatzaufgaben orientiert hat: Während die zielgleich unterrichteten Schüler*innen ausgehend von den Grunddaten, dass 10 Schnelltests 50€ kosten, herausfinden sollten, wie teuer 6 Schnelltests aus dieser Packung wären – was rein an dieser Aufgabenstellung nur möglich ist über die Errechnung der Einheit, dass ein Schnelltest 5€ kosten würde –, lautete die Aufgabenstellung für Kamila, anhand einer Packung mit 3 Schnelltests, welche 15€ kostet, herauszufinden, wie teuer dann 6 Schnelltests wären, wozu die Ermittlung der Einheit, wie teuer einer wäre, nicht nötig ist.

Auf die Feststellung, dass Marie „nur die sechs“ herausbekommen hat, ließ die Lehrkraft für Marie das Lösungsblatt „kurz nochmal“ liegen und erklärte nur ihr erneut die Rechenschritte im Dreisatzschema (Z. 1119-1134). Die Erklärung endete mit dem Hinweis, die eigene Lösung für die Präsentation anhand des Lösungsblattes zu „berichtigen“ (Z. 1133f), wonach die Lehrkraft Kamila nochmal Folgendes anbot (Z. 1135f):

L: du kannst aber auch dein:en teil von der aufgabe präsentieren weil der ist genau derselbe

Hierauf ging die Lehrkraft zu ihrer Materialsammlung und gab Kamila nun auch ein Lösungsblatt passend zu den an sie gestellten Aufgaben, was sie wie folgt sprachlich pointierte (Z. 1146-1148):

L: <<zeigt Kamila die Lösungen> so- (-) hier; (.) ist die lösung und du siehst es ist genau dasselbe was du has:t

Entsprechend der Fallstrukturhypothese wird nun klar, dass die Lehrkraft sich rein auf das Aufgabenergebnis bezogen hat, was in dieser Form nur unter Ausblendung der Differenz hinsichtlich des Lösungswegs möglich ist.

Dass die Verwirrung bzgl. der dennoch verschiedenen Aufgabenstellungen und der damit je einhergehenden Lösungswege nicht ausreichend aufgeklärt wurde, zeigte sich dann auch in der klassenöffentlichen Aufgabenpräsentation von Marie und Kamila (Z. 1313-1336):

Marie: hallo kamila:-

Kamila: hallo marie-

Marie: ich hab mir:- (.) äh:- (.) ich hab mir: am wochenende- (-) zehn:- (-) schnelltests geholt; (.) die haben fünfzig euro gekostet- (--) aber: ich hab die leider aufgebraucht, (-) und brauche jetzt, (-) sechs- (-) für meine familie; (.) ich weiß aber leider nicht- (-) wie viel das kostet;

Kamila: sechs stück kosten dreißig euro;

Marie: aha, (.) wie hast du denn gerechnet,

Kamila: ich hab- (.) äh::m:, (--) sech:s mal fünf gerechnet-

- Marie: oh:- (.) <<dreht sich zur Tafel und füllt die entsprechende Tabelle aus> vielen dan:k das notier ich mir; (9.0) also:- (.) du sagtest sechs kosten dreißig euro,
 Kamila: ja- (3.0)
 Marie: al:so:- (.) du sagtest- (.) du hast, (--) he/äh:- (2.0) du hast sechs ma:l; (-) die fünf gerechnet- (---) stimmt's,
 Kamila: ja-
 Marie: also:- (.) wenn da/wenn ich jetzt richtig gerechnet habe, (---) sollte- (.) ein schnelltest- (-) fünf euro kosten;> Kamila: <<nickt> ja/genau;>
 Marie: () (-) vielen dan:k-
 Kamila: super gerne-
 L: [(((klatscht und die SuS stimmen ein, 6 Sek))]

Es lässt sich rasch erkennen, dass die aufgekommene Fraglichkeit sich *nicht* auf ihre Antwort auf die in beiden Aufgabenstellungen gleichlautende Frage bezieht, wie viel 6 Corona-Schnelltests kosten würden. Stattdessen betrifft die Fraglichkeit, „wenn ich jetzt richtig gerechnet habe“, die Bestimmung der Einheit. Dies lässt sich unter Rückgriff auf das Video verdeutlichen. Denn hier lässt sich die Rechnung erkennen, die Marie begleitend an die Tafel geschrieben hat. Die in der 52. Minute in der Videographie erkennbare Lösung, die Marie in das von der Lehrkraft vorgezeichnete tabellarische Dreisatzschema eingezeichnet hat, beinhaltet in der ersten auszufüllenden Zeile die Gegenüberstellung von 10 Tests zu 50€, in der zweiten Zeile die Gegenüberstellung von 6 Tests zu 30€ und in der letzten Zeile die Bestimmung der Einheit, dass ein Test dann 5€ kosten würde. Dieser Lösungsweg wird von der Lehrkraft zwar als „kreative Lösung“ wertgeschätzt, jedoch gleich unter Verweis auf die konventionalisierte Abfolge der Schritte im Dreisatzschema weggewischt, korrigiert und schließlich damit kommentiert, dass „die lösung“ „aber richtig“ gewesen sei (Z. 1337-1345).

Während die differenten Aufgabenstellungen, die Unterstützungen durch die Lehrkraft sowie die Partnerarbeit somit zu einem richtigen, ‚gemeinsamen‘ Ergebnis geführt haben und durchweg eine soziale Eingebundenheit der Schülerin mit SPU-L – vom Anfang bis zur klassenöffentlichen Aufgabenpräsentation – zu beobachten ist, zeigte sich, dass beide Schülerinnen fachlich an einer anderen Stelle ihre Denkarbeit geleistet haben. Weder die Überschlagsrechnung noch das Zweisatzschema hat ihr Interesse auf sich gezogen. Vielmehr haben sie sich selbst zu erschließen versucht, wie man die Bestimmung der Einheit im Rahmen einer direkt proportionalen Zuordnung vornimmt.

Dass dies ein noch fehlendes Puzzleteil für Marie gewesen war, wurde in mehreren Interaktionen zwischen Lehrkraft und Marie deutlich (s.o.). Es wäre vermutlich leicht möglich gewesen, Kamila hierbei mit einzubeziehen. Differenzierte Arbeitsblätter – für diejenigen, die die Abfolge der mathematischen Operationen im Schema noch nicht sicher beherrsch(t)en, wie Marie und Kamila – hätten im Sinne nonverbaler Lernhilfen (vgl. Pozas & Schneider 2019, 80) die bekannten

„Pfeile“ (Z. 600 & 1361) von Zeile zu Zeile in der Dreisatztable enthalten können, wobei die Bearbeitung von der Lehrkraft beobachtet und mit entsprechenden Erklärungen hätte begleitet werden können (Dougherty u. a. 2016).

6 Folgerungen und Anschlussfragen

Mit dem vorliegenden konkreten Fall ist ein spezifisches Muster von Mathematikunterricht in einer heterogenen sechsten Klasse beobachtbar. Die Lehrkraft zeigte sich nicht nur offen und sicher genug, sich und ihre Klasse filmen zu lassen, sondern als engagiert zur Umsetzung von Inklusion im sozialen wie im fachlichen Sinn. Die Analyse spricht dafür, dass es nur noch eines ‚kleinen Schrittes‘ bedurfte hätte, um die Schülerin mit SPU-L bruchlos einzubinden; nämlich der Wahrnehmungsoffenheit für die Möglichkeit, dass die vorgeplante Binnendifferenzierung so vielleicht nicht ganz passt und ein Anschluss an das zielgleiche Thema der Schülerin eher entgegengekommen wäre. Irritierenderweise könnte die Verantwortungsstruktur, zugleich zielgleich und zieldifferent unterrichten zu sollen, eine adaptive Umsetzung der vorgeplanten Unterrichtsideen systematisch erschwert haben bzw. erschweren.

Grundständig trat die Lehrkraft eher als moderierende denn als explizit instruierende auf. Dieses Vorgehen im Sinne einer konstruktivistischen Lehrhaltung scheint generell weit verbreitet oder zumindest beliebt zu sein (vgl. OECD 2009, 95), geht es doch mit der Chance für Lehrkräfte einher, sich in einer mehr unterstützenden als in einer belehrenden Rolle wahrzunehmen. Einen solchen Ansatz, wie etwa das Problembasierte Lernen, kann man laut Hattie gewinnbringender umsetzen, wenn es um weiterführende Anwendung bzw. Verbindung von bereits erlernten Konzepten geht (vgl. Hattie 2014, 250). Die Anlage der Stunde sah genau dies vor: Überslagsrechnung und Anwendung des Dreisatzschemas zu verbinden, um hiermit alltagsnahe Problemstellungen sinnvoll lösen zu lernen. Zumindest bei Marie und Kamila waren die vorausgesetzten Kompetenzen hierzu nicht ausreichend vorhanden. Auch wenn es Ansätze gab, auch an Marie die Anspruchshaltung zurückzufahren (Z. 810 & 820), so fielen doch die Reaktionsweisen auf das noch nicht vollständig verinnerlichte Konzept direkt proportionaler Zuordnungen unterschiedlich aus. Während Marie letztlich im Boot der Zielgleichen behalten wurde, wurde für Kamila mit viel Wohlwollen und Aufwand ein Sonderweg installiert, der in seiner angedachten Funktion – als Sprungbrett zum fachlichen Anschluss an das Lernziel der Klasse zu fungieren – jedoch im Verlauf der Stunde ausgeblendet wurde.

Auf einer abstrakten Ebene zeigt sich daher nicht nur ein Fall, in dem die nominelle Besonderung durch das Label SPU-L in einen didaktischen Sonderweg transformiert auftauchte (vgl. Gruschka 2002, 96-121) und auch dort handlungspraktisch fortgesetzt wurde, wo die Chancen zum fachlichen Anschluss an das

Leistungsfeld der Klasse nahe waren. Die beobachtbare Funktion des didaktischen Handelns bestand vielmehr in der Absicherung des oberflächlichen Gelingens von fachlich inklusivem Unterricht, was mit einer Einschränkung des Blicks auf die Förderung jener fachlichen Kompetenzen einherging, die es zur Lernzielerreichung, unabhängig vom Label, gebraucht hätte.

Die je konkreten Handlungsentscheidungen, die die Lehrkraft in diesem Fall ergriffen hat, sind nach Oevermann dem „Parameter II“ zuzuordnen. Sie beschreiben eine letztlich individuelle Handlungslogik (vgl. Oevermann 2000, 65). Ihre Bedeutung erhalten solche Handlungen jedoch auf der Grundlage vorgängiger, situationsspezifischer sozialer Grammatiken, die nach Oevermann dem „Parameter I“ zuzuordnen sind (vgl. ebd.). Bezüglich dieses überindividuellen und nicht ohne Weiteres erkennbaren Regelwerks hinsichtlich der betrachteten sozialen Situation, d. h. hier: des inklusiven Unterrichts, lassen sich durch die oben bereits genannten sowie die vorliegende Rekonstruktion einige Konturen klarer bestimmen: *Inklusiver Unterricht mit ziendifferent zu unterrichtenden Schüler*inne eröffnet explizit ein erweitertes Feld zur Verantwortungsübernahme auch hinsichtlich des fachlichen Lernens. Denn zu den ohnehin sich hinsichtlich ihrer Vorwissenstände unterscheidenden Schüler*innen sind dann jene mitzubedenken, die schulamtlich festgestellten Anspruch auf ziendifferente Unterrichtung haben. Bedeutungsgenerierend für die Reaktionsmöglichkeiten in diesen Kontexten ist somit auch die Anspruchslage, dass für die fachlichen Handlungen prinzipiell Begründungspflicht an zugleich zwei Fronten besteht.*

Durch diese vorgelagerte, praxisspezifisch-bedeutungsgenerierende Regel lässt sich nicht nur die Absicherungslogik in diesem Fall verstehen, die dann mit einem Nicht-Mehr-Wahrnehmen des individualisierten Lernwegs einherging; wobei auch die Analyse von Ludwig im Kern auf eine solche Strategie hinweist (vgl. Ludwig 2021). Verstehbarer werden damit auch andere Fälle, in denen fachliche Ansprüche global zurückgefahren werden (vgl. Abels u. a. 2018) oder Darbietungs- und Befähigungsniveau auseinanderfallen (vgl. Koßmann 2022), zudem Aufteilungen durch zusätzliches Personal (vgl. Wager u. a. 2021; Sturm u. a. 2020) sowie Delegationen fachlicher Vermittlung an didaktisches Material und Mitschüler*innen beobachtbar sind (vgl. Hackbarth & Müller 2021) oder fachliche Könnens-Unterschiede klassenöffentlich nicht thematisiert werden (vgl. Sturm 2022).

Die vorliegende Fallrekonstruktion legt zugleich deutlich die Vermutung nahe, dass zwischen globalem Absenken der Anforderungen an die Schüler*innen einer gesamten Klasse und dem Festhalten an Sonderwegen für Einzelne auch ‚weiche‘ Varianten inklusiven Fachunterrichts praktisch möglich sind. Weitere Untersuchungen und schließlich systematische Übersichten der Reaktionsmuster auf den genannten Parameter I erscheinen ebenso notwendig (vgl. Martens 2021; Koßmann 2020b), wie weitere Untersuchungen der Haltungen der Schüler*innen zu diesen Lernsettings (vgl. Koßmann 2023; Martens & Asbrand 2021; Pollmanns

2019). Die in dieser Rekonstruktion wahrgenommenen fachleistungsbezogenen Berührungspunkte der beiden näher betrachteten Schülerinnen drängen zudem auf empirische Untersuchungen, wie auf die leistungsähnliche Schnittmenge (vgl. Koßmann 2020c, 61-64) von zielgleich- und zieldifferent zu unterrichtenden Schüler*innen didaktisch im Alltag reagiert wird und werden könnte.

Literatur

- Abels, S., Heidinger, C., Koliander, B. & Plotz T. (2018): Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 7, 135-151, <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.09>.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P. & Watermann, R. (2009): Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 101/H. 1, 33-46, <https://doi.org/10.25656/01:25536>.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010): Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. In: *American Educational Research Journal*, Jg. 47/H. 1, 133-180, <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>.
- Dougherty, B., Bryant, D. P., Bryant, B. R. & Shin, M. (2016): Helping Students With Mathematics Difficulties Understand Ratios and Proportions. In: *Teaching Exceptional Children*, Jg. 49/H. 2, 96-105, <https://doi.org/10.1177/0040059916674897>.
- Gretenkord, I. (2017): Zweisatz und Dreisatz. Inklusionsmaterial. Persen.
- Gruschka, A. (2002): Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung: elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Barbara Budrich.
- Hackbarth, A. & Müller, A. (2021): Fachdidaktik des inklusiven Deutschunterrichts: Eine praxeologische und fachwissenschaftliche Perspektivierung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 2., <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/633>.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. 2., korrig. Aufl. Hohengehren: Schneider.
- Hummrich, M. (2022): Die Objektive Hermeneutik zwischen zu wenig und zu viel Text. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Jg. 1, 22-29, <https://doi.org/10.3224/zqf.v23i1.03>.
- Kabel, S. (2019): Soziale Herkunft im Unterricht: Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden: Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24641-9>.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Jansen, M., Pant, H. A. & Stanat, P. (2018): Educational placement and achievement motivation of students with special educational needs. In: *Contemporary Educational Psychology*, Jg. 55, 63-83, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X18300183>.
- Koßmann, R. (2015): Avatar – Aufbruch aus Pandora oder: In den Fängen des Guten. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 52, 77-91, <https://doi.org/10.25656/01:14864>.
- Koßmann, R. (2023): Beneath the surface of compliant pupil behaviour: On how individuals in heterogeneous classes position themselves towards lessons' content-based requirements. In: *Journal of Pedagogy*, Jg. 14/H. 2, 69-96, <https://doi.org/10.2478/jped-2023-0012>.
- Koßmann, R. (2020a): Der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich des Lernens im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie. In: *Behindertenpädagogik*, Jg. 59/H. 1, 47-72, <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-1-47>.

- Koßmann, R. (2020b): Didaktik in der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung: eine Forschungsskizze für inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/537>.
- Koßmann, R. (2022): Edutainment – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts [Edutainment – as a way of differentiated instruction? Reconstruction of an inclusive history lesson]. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 11, 35-48, <https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.03>.
- Koßmann, R. (2019): Schule und „Lernbehinderung“: Wechselseitige Erschließungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koßmann, R. (2020c): Sonder- und inklusionspädagogische Unterrichtsforschung: mittels Objektiver Hermeneutik. In: M. Grosche, J. Decristan, U. Karolina, Nina C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.): Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 358-362.
- Kultusministerkonferenz (2019): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf.
- Ludwig, J. (2021): Fachliche Passung im individualisierenden Deutschunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/626>.
- Maier, H. (2004): Zu fachsprachlicher Hyper- und Hypotrophie im Fach Mathematik oder Wie viel Fachsprache brauchen Schüler im Mathematikunterricht? In: Journal für Mathematik-Didaktik, Jg. 25/H. 2, 153-166, <https://doi.org/10.1007/BF03339000>.
- Martens, M. (2021): Rekonstruktive Forschung zu inklusivem Fachunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/635>.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2022): Documentary Classroom Research. Theory and Methodology. In: M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 19-38, https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_2.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021): „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht [„Student’s job“ revisited: complementary relations of teaching and learning habitus in the classroom]. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 11/H. 1, 55-73, <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3>.
- OECD (2009): Teaching Practices, Teachers’ Beliefs and Attitudes. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, 87-135, <https://doi.org/10.1787/9789264068780-6-en>.
- 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, 58-156.
- Overmann, U. (2004): Objektivität des Protokolls und Subjektivität als Forschungsgegenstand. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung Jg. 5/H.2, 311-336, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-279405>.
- Pollmanns, M. (2019): Unterrichten und Aneignen: Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Opladen: Budrich, <https://doi.org/10.2307/j.ctvktvrm>.
- Pozas, M. & Schneider, C. (2019): Shedding Light on the Convolved Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. In: Open Education Studies, Jg. 1, 73-90, <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005>.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2014): „One Size Fits All“ – Eine Kritik des Habitusbegriffs. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 159-182, https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_7.

- Rießinger, T. (2016): Dreisatz, Prozente und Zinsen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15085-3>.
- Schleicher, A. (2020): TALIS 2018: Insights and Interpretations. OECD, https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf.
- Schroeders, U., Schipolowski, S., Zettler, I., Golle, J. & Wilhelm, O. (2016): Do the smart get smarter? Development of fluid and crystallized intelligence in 3rd grade. In: *Intelligence*, Jg. 59, 84-95, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289616301052>.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Bd. 15, Baden-Baden: Nomos, <https://doi.org/10.5771/9783748924401>.
- Sturm, T. (2022): Konstruktion von Leistungsunterschieden im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen. In: R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109-129, <https://doi.org/10.35468/5973>.
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: I. van Ackern, H. Bremer, F. Kessel, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & S. Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 581-595, <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192705>.
- Wagner, B., Sturm, T., Fühner, L. K., Heinicke, S. & Rabe, T. (2021): Inklusiver Naturwissenschaftsunterricht der Sekundarstufe I: Differenzkonstruktionen betrachtet aus erziehungswissenschaftlicher und physikdidaktischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/628>.
- Wernet, A. (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autor*innenangaben

Koßmann, Raphael, Dr.

Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim, Förderschullehrkraft im inklusiven Unterricht, Berater im Mobilen Dienst für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie Fachberater für Individuelle Lernentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Unterrichtsforschung, Unterrichten in heterogenen Lerngruppen, pädagogische Diagnostik, Theorie der Schule

koßmann@uni-hildesheim.de

III Videographische Studien zu Herstellung von Differenz und Differenzreproduktion im inklusiven Unterricht

*Carina Heymann, Isabel Neto Carvalho und
Mandy Schiefner-Rohs*

Differenzierungen in unterrichtlichen Praktiken berufsbildender Schulen

Abstract

Sich dafür interessierend, wie sich *Differenzierungen* in Lehr-Lern-Settings vollziehen, richten wir den Blick auf pädagogische Praktiken im berufsbildenden Unterricht. Wir fokussieren aus praxistheoretischer Perspektive und in Anlehnung an „doing difference“-Ansätze die (Re-)Produktion von Unterschieden hinsichtlich Leistung, Geschlecht, sozialer Herkunft und Ethnizität, die in der unterrichtlichen Praxis hervorgebracht werden. Auf diese Weise lässt sich anhand von videoethnographischen Beobachtungen unterrichtsbezogener Praktiken, u. a. mittels Hand- und Standkamera, rekonstruieren, dass neben dem direkten Adressierungsgeschehen auch über die Art, wie die *Dinge* des berufsbildenden Unterrichts gezeigt werden, Differenzierungskonstruktionen vorgenommen werden. Damit leisten unsere Ergebnisse auch einen Beitrag zur Diskussion um Materialität in unterrichtsbezogenen Differenzpraktiken.

1 Einleitung

Unterricht in berufsbildenden Schulen gestaltet sich in Bezug auf die vielseitigen Lernausgangslagen der Akteure – wie etwa Alter, schulischer Werdegang, Sprache oder Motivation der Schüler*innen – als zunehmend komplex (vgl. Euler & Severing 2020; Geisler 2021; Heinrichs & Reinke 2019). Zwar haben Schüler*innen (nicht nur in berufsbildenden) Schulen schon immer vielfältige Lernvoraussetzungen (vgl. Terhart 2009), es sind jedoch – nach Budde (2017) – mindestens vier Transformationen auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems erkennbar, die das Thema von Differenzen deutlich in den Fokus von Bildungsforschung rücken: So führen *erstens* internationale Studien wie etwa PISA (vgl. Baumert u. a. 2001) zu einer steigenden öffentlichen Sichtbarkeit hinsichtlich der differenzverstärkenden Effekte in Schule. Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 (vgl. DUK 2014) rückte *zweitens* das Thema Inklusion verstärkt in den bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Reformen, wie Ganztags

oder jahrgangsübergreifender Unterricht, führen *drittens* zu einer Umgestaltung des Schulsystems. Organisationsformen wie individualisiertes, kooperatives oder fächerübergreifendes Lernen verändern *viertens* die Unterrichtspraxis an sich (vgl. Budde 2017). All diese vier Transformationen im schulischen Bildungssystem haben auch Auswirkungen auf Lehr- und Lernsettings in (berufsbildenden) Schulen (vgl. Euler & Severing 2020).

Bis hierhin mag es den Anschein haben, dass mögliche Unterschiede zwischen Schüler*innen ‚von außen‘ in Schule hineingetragen werden, und Schule darauf etwa mit Ansätzen von stärkerer Individualisierung oder Personalisierung reagieren müsse. Diese Perspektive führt jedoch zu dem Missverständnis, Differenzen den Schüler*innen individuell zuzuschreiben. Bei einer solchen Perspektivierung wird übersehen, dass Schulen selbst in der Hervorbringung von Differenz(en) involviert sind (vgl. Budde 2017; Martens 2015; Rabenstein & Steinwand 2016; Sturm & Wagner-Willi 2015b). Wir gehen daher davon aus, dass in der Schule nicht nur auf Differenzen ‚von außen‘ reagiert wird, sondern Differenzen innerhalb der Schule „in einem Zusammenspiel aus schulischen Klassifizierungen und sozialen Differenzsetzungen (re-)produziert werden“ (Rabenstein & Steinwand 2016, 242; Behrmann 2022). Es geht uns demnach um ein Nachvollziehen des „doing difference“ und nicht um das bloße Erfassen von Differenzen, z. B. hinsichtlich schulischer Leistung, Geschlecht, sozialer Herkunft und Ethnizität (vgl. Diehm u. a. 2013; Fenstermaker & West 2001; Rabenstein & Steinwand 2016). In Anlehnung an Rose und Gerkmann (2015) soll an dieser Stelle eine Begriffsunterscheidung zwischen *Differenz* (als bereits vorab getroffener Unterscheidung) und *Differenzierung* (als sozial hergestellter Unterscheidung) vorgenommen werden. Wird davon ausgegangen, dass Differenzen in sozialen Situationen entstehen („doing“), so kann Differenzierung „im Anschluss an die Praktikentheorie als ein sich in sozialen Praktiken vollziehendes Geschehen“ (Rose & Gerkmann 2015, 193) verstanden werden, was Benachteiligungen und Behinderungen (in Bezug auf Lernen) hervorbringen und/oder verstärken kann (vgl. Sturm 2018).

Nachfolgend fokussieren wir uns auf Differenzierung in unterrichtlichen Praktiken berufsbildender Schulen, da für diese postuliert wird, dass sich dort situierte Unterrichtsettings in gesteigertem Maße aus einer heterogenen Schüler*innenschaft zusammensetzen würden (siehe z. B. Besand 2014; Rauner 2009), bei gleichzeitiger „Methodenmonotonie und Lehrer*innendominanz“ (Jahn 2020, 11; vgl. auch Götzl u. a. 2013 oder Pätzold u. a. 2003). Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf Inklusion, „die Behinderung in Interaktionen und Situationen verortet und zugleich überdauernde, wiederholende soziale Ausschlussprozesse in den Blick nimmt“ (Sturm & Wagner-Willi 2015a, 66), wenden wir in diesem Beitrag den Blick auf die Fragen, *ob* und *wie* sich Differenzierungen im Unterricht an einer berufsbildenden Schule vollziehen und *wie* ggf. Akteure hierbei adressiert werden.

2 Praktikentheoretische Rahmung und ethnographischer Zugang

Unseren empirischen Zugang rahmt eine praxistheoretische Forschungsperspektive mit Fokus auf *Praktiken der Differenzierung* im berufsbildenden Unterricht. Eine *Praktik* wird nach Schatzki (1996, 89) als die kleinste Einheit des Sozialen definiert, welche sich aus einem „nexus of doings and sayings“ zusammensetzt. Als die beiden wichtigsten Grundpositionen der Praxistheorie zählen eine *Materialität* des Sozialen sowie eine *implizite, nicht-rationalistische Logik* des sozialen Lebens (vgl. Reckwitz 2003). Mit Bezug zu der Materialität sind Praktiken durch ‚skillfull performances‘ von Körpern gekennzeichnet; Bewegungen und Aktivitäten von Akteuren sind demnach „knowing-how abhängig“ und routinisiert (vgl. ebd., 289). Materialität bezieht sich aus praxistheoretischer Perspektive jedoch nicht nur auf ‚skillfull performances‘ von menschlichen Körpern, sondern auch auf Aufführungen von *Dingen*: In diesem Sinn werden Artefakte – wie etwa Arbeitsblätter, Tablets, Kleidungsstücke oder Tische – als „Teilelement[e] von sozialen Praktiken“ (ebd., 289) verstanden. Für unsere Forschungsperspektive interessant ist daher auch, wie *Dinge* im berufsbildenden Unterricht gezeigt und wie hierbei Differenzierungskonstruktionen vorgenommen werden.

Damit Akteure an dem Vollzug von Praktiken mitwirken können, ist – mit Bezug zu einer impliziten, nicht-rationalistischen Logik des sozialen Lebens – praktisches Wissen über die Legitimität von Aktivitäten notwendig. Dieses Wissen kommt *implizit* zum Vorschein: Akteure schreiben innerhalb der Praktik den Dingen Bedeutung zu – sie gehen mit ihnen um („Sinnwelt“, vgl. Reckwitz 2003). Differenzen werden, mit Rose und Gerkmann (2015, 193) gesprochen, in diesem Sinne dadurch sichtbar, „dass in einem Komplex aus mehr oder minder routinisierten ‚doings and sayings‘ etwas als in Differenz und damit auch in Relation zu etwas anderem stehend identifiziert und dabei – meist mit implizitem Bezug auf eine Norm oder ‚Normalität‘ – klassifiziert wird (Praktiken der Differenzierung bzw. Relationierung).“

Um diese Differenzierungen – und damit einhergehend den implizit in diesen Praktiken eingelagerten Bezug auf eine Norm im Vollzug beobachten zu können –, eignet sich methodisch insbesondere ein videogestützter ethnographisch-rekonstruierender Zugang (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016). Im Schulhalbjahr 2021/22 beobachteten wir so alltägliche unterrichtsbezogene Praktiken mittels Hand-/Standkamera und Eye-Tracking-Technologie (vgl. Neto Carvalho u. a. 2022) in berufsbildendem Unterricht in Rheinland-Pfalz. Zudem führten wir offene Interviews mit Lehrpersonen und sammelten Dokumente, z. B. in Form von Arbeitsblättern.

Um unser erhobenes Material zu analysieren, wurden zunächst die entstandenen Videos gesichtet und besonders dichte, komplexe Szenen zu kurzen Filmclips geschnitten, sodass entweder eine (längere) Sequenz für sich oder sequentiell aneinandergereichte Fragmente eine so genannte *Lerngeschichte* bilden (vgl. Neto Carvalho 2017). Anschließend wurden die Filmclips detailliert zu Protokollen vertextet, so-

dass diese Protokolle dann, jeweils ihrer Sequenzialität folgend, in Anlehnung an die Objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann 1981; Wernet 2019) rekonstruiert werden konnten. Anhand einer ausgewählten Lerngeschichte aus unserem Projekt möchten wir nachfolgend – für diesen Beitrag unausweichlich stark verkürzt – zeigen, wie zwei Schüler*innen in der Interaktion mit ihrem Lehrer als in differenten Rollen agierend adressiert werden. Neben dem direkten Adressierungsgeschehen werden Differenzen zudem auch über die Art, wie mit Dingen in Lehr-Lern-Settings umgegangen wird, sichtbar.

3 Lerngeschichte: Differenzierungen im Unterricht einer berufsbildenden Schule

Wir werfen nun schlaglichthaft einen Blick auf beobachtbare Praktiken der Differenzierung. Die Beschreibung und die nachfolgende Interpretation eines Fragments einer Lerngeschichte bringen das von uns Beobachtete und Analytierte in kondensierter Form zur Darstellung.

Der beobachtete Unterricht findet in einem an eine Werkstatt erinnernden Raum an einer berufsbildenden Schule statt. Es handelt sich bei der Lerngeschichte um eine Sequenz, die einem mehrstündigen praxisnahen Unterricht des Lehrgangs „Elektrotechnik“ entnommen wurde. Die Schüler*innen arbeiten gerade zu zweit oder alleine an Aufgaben, die ihnen der Lehrer via Arbeitsblatt zur Bearbeitung gegeben hat und haben sich eher weitläufig an den „Werkbänken“ verteilt. Dass eine Zuteilung der Partner*innen durch den Lehrer vorgenommen wurde, konnte nicht von uns beobachtet werden. Gefilmt¹ wurde mit einer Handkamera, welche von der Forscherin gehalten wurde und in einer Halbtotalen den Lehrer und zwei Schüler*innen fokussiert (vgl. Abb. 1). In der Werkstatt befindet sich eine Vielzahl an (elektronischen) Dingen, die an Wänden stehen (u. a. Schränke, Öfen, ein Kabelregal), an Wänden angebracht sind (u. a. Tafeln mit Lichtschaltern und Steckdosen) oder sich mittig im Raum befinden (v. a. sechseckige Tische mit Energieblöcken). Auf den Tischen befinden sich sogenannte „Laborkoffer“. In jedem Laborkoffer befinden sich zwei Multimeter², Widerstände und verschiedene Kabel, welche miteinander verbunden sind. Zudem liegen Blätter, Stifte und einige Kabel auf den Tischen. Im Hintergrund sind laute Klopfgeräusche zu hören.

1 Videoclip, Standbilder und ethnographische Beschreibungen der Szenen können auf begründete Anfrage und nach schriftlicher Zusicherung von Datenschutzvorgaben für Forschungszwecke zugänglich gemacht werden.

2 Ein Multimeter ist ein elektrotechnisches Messgerät, das mehrere Messgrößen (u. a. Spannung, Strom, Widerstand) bestimmt. Es ist in mehreren Messbereichen einsetzbar und zählt zu den wichtigsten Mess- und Diagnosewerkzeugen in der Elektronik und der Elektrotechnik. Während in Schulen meist ein didaktisch reduzierter Multimeter im Einsatz ist (vgl. Röhl 2015), wird in unserem Fall das Originalobjekt im Unterricht verwendet.



Abb. 1: Standbild aus dem Filmclip (eigenes Foto)



Herr Roth steht seitlich am Tisch und stützt sich mit seinen Händen an der einen Tischkante ab. Er sagt: „so (...) ihr seid immer noch auf dem ersten Blatt“, während sein Blick kurz in Richtung des Laborkoffers und den Arbeitsblättern hin- und herschweift. Zeynab, die am äußeren Rand der anderen Tischseite steht und vor der eines der Arbeitsblätter liegt, sagt „mhm (TM auf)“ und blickt in Richtung des Multimeters. Mohammed steht zentral vor dem Laborkoffer und stützt sich mit beiden Händen an der Tischkante ab beziehungsweise greift mit der rechten Hand immer wieder in Richtung des Multimeters. Gerade hält er es in der Hand und blickt in dessen Richtung. Herr Roth sagt „wo: gibt's Probleme (TM auf)“, während er ebenfalls in Richtung des Multimeters blickt. Zeynab zeigt kurz mit ihrer rechten Hand in die rechte Raumbälfte (der Blick von Herrn Roth bleibt in Richtung des Multimeters) und sagt währenddessen „wir waren dort und (Zeynab zeigt anschließend mit ihrer linken Hand auf zwei Kabel, die an einem weiteren, zweiten Multimeter stecken; während Zeynab spricht, nickt Herr Roth) wir wussten nicht, wie das verbindet wird“ (der Blick von Herr Roth bleibt in Richtung des Gerätes, Herr Roth sagt: „ok“). Zeynab verschränkt ihre Hände ineinander und lässt einzelne Finger knacken. Herr Roth schaut in Richtung Zeynab und sagt „aber ihr wisst jetzt, wie“ Zeynab schaut in Richtung der Arbeitsblätter, sie nickt und sagt: „ja, wenn das stimmt, was-“ Zeynab lächelt und blickt zu Mohammed, der noch immer auf das Multimeter schaut.

Herr Roth zeigt mit seiner linken Hand auf das Arbeitsblatt, welches vor Zeynab liegt und sagt „kann das stimmen (TM auf) (.) guckt mal, was ma besprochen haben.“ Zeynab und Mohammed schauen in Richtung des Arbeitsblattes. Herr Roth bewegt seine Hand kurz mehrmals hintereinander von links nach rechts. „ich nehm jetzt mal die Lösung, ich will euch nicht verunsichern (.) (mit seinem linken Zeigefinger zeigt er auf etwas auf dem Arbeitsblatt) das stimmt, das hier (.) ja (TM auf) weil bei einer Verdopplung (.) der Spannung.“ Zeynab sagt „ah.“ Sie hält in ihrer rechten Hand einen Stift, den sie nun über das Arbeitsblatt zeigend führt.

Die ausgewählte Sequenz beginnt mit einem „Einblick-Nehmen“ des Lehrers in den aktuellen Arbeitsstand der Lerngruppe, welche aus Zeynab und Mohammed besteht. In der Körperpraktik Herrn Roths, in der sich ein Spannungsfeld aus Annäherung und Distanzierung zeigt (sein Oberkörper ist nah am Arbeitsblatt, zugleich bleibt der Rest seines Körpers eher entfernt zu Zeynab), wird sodann ein für den Schulunterricht typisches asymmetrisches Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis deutlich: Herr Roth nimmt in der Rolle der Lehrperson (ungefragt) Einblick in das, was die Schülerin Zeynab und der Schüler Mohammed derzeit machen („Zugriffsrecht der Lehrperson“, vgl. Brandt 2015, 44). Die Erkenntnis, die sich aus dem Einblick-Nehmen für den Lehrer ergibt, wird sogleich durch den Sprechakt „so (.) ihr seid immer noch auf dem ersten blatt“ zum Ausdruck gebracht. Durch ihn drückt sich in Verbindung mit dem abgleichenden Blick des Lehrers zwischen den Arbeitsblättern und dem Laborkoffer Ungeduld und damit eine tendenziell negative Bewertung der Arbeitsweise von Zeynab und Mohammed aus. Diese erscheinen nun im Vergleich zu anderen Mitschüler*innen als welche, die mit ihrem Arbeitsauftrag noch nicht weit genug gekommen sind oder zumindest nicht so weit, wie es der Lehrer von ihnen erwartet hätte. Zeynab und Mohammed werden implizit durch den Lehrer als „Langsame der Klasse“ adressiert. Zeynab reagiert auf die latente Kritik unsicher und sehr verkürzt mit der Frage „mhm“, während ihr Blick in Richtung des Multimeters verbleibt. Auch Mohammeds Blick bleibt in Richtung des Multimeters.

Während es zuvor keine explizite Antwortaufforderung durch den Lehrer gab, fragt dieser nun direkt, wo es „Probleme“ gäbe. Der Lehrer interpretiert die Situation demnach als lernbezogene Krisensituation. Er spricht Zeynab und Mohammed damit zu, dass es ihnen nicht generell an Tempo mangle, sondern dass es ein sachbezogenes Aneignungsproblem gibt, was die Verzögerung erklären könnte. Erneut reagiert nur Zeynab auf den Sprechakt des Lehrers, während sich Mohammed als Unbeteiligter des Gesprächs zeigt, da er durch keinerlei Reaktion in Gestik oder Mimik deutlich macht, dass auch er sich angesprochen fühlt.

Durch die Positionierung ihrer Körper im Raum drückt sich auf Lernendenseite eine Art Arbeitsteilung zwischen eher praktischer und eher theoretischer Anforderung aus: Zeynab scheint wenig mit dem „praktischen“ Teil der Aufgabenbearbei-

tung zu tun zu haben. Durch ihre Körperhaltung markiert sie nur eine schmale Fläche des Tisches als ihren „Arbeitsbereich“, auf dem eines der Arbeitsblätter liegt, für welches sie verantwortlich zu sein scheint. Mohammed markiert den Laborkoffer als seinen Arbeitsbereich. Er rahmt ihn förmlich mit seinen Armen ein. Andere können nur von Fern auf das Multimeter schauen. Dass sie dieses berühren können, wird durch die Körperpraktik von Mohammed unwahrscheinlich. Zwar ist Mohammed körperlich anwesend und durch seine Arbeit am Gerät aktiv an der Aufgabe beteiligt, er spricht jedoch auch im weiteren Verlauf der gesamten Sequenz kaum und bleibt mit seinen körperlichen Reaktionen ganz auf den Gegenstand in seiner Hand und den Koffer fokussiert. Da er also keine konventionalisierten Praktiken des Verstehens oder Mitdenkens zeigt, liegt die Lesart nahe, dass Mohammed Schwierigkeiten hat, dem Gesagten zu folgen. Zeynab nimmt die Rolle der Kommunizierenden, im weiteren Verlauf der Szene auch der Übersetzerin bzw. Hilfslehrerin für Mohammed ein. Sie antwortet zeigend und sprechend, jedoch bringt sie weder mit Gesten noch in Worten vollständig zum Ausdruck, wo das Problem lag bzw. liegt. Man könnte zunächst annehmen, dass der geteilte Verstehenshorizont zwischen Zeynab und Herrn Roth so breit ist, dass sie sich nicht deutlicher ausdrücken muss. Da Herrn Roths Blick Zeynabs Zeigen aber nicht folgt, sondern sein Blick in Richtung des Multimeters bleibt und ihre Gesten damit für seinen Nachvollzug des Verstehens als wenig relevant markiert, scheint es eher so zu sein, dass es Zeynab an (sprachlichen) Kompetenzen fehlt, um auf den Ursprung der Lernkrise eindeutig zu verweisen. Zwar zeigt sich der Lehrer aktiv zuhörend, in dem er nickt und mit „ok“ auf Zeynabs Sprechakt antwortet; das Nicht-Folgen der non-verbalen Kommunikation Zeynabs zeigt jedoch auch, dass der Lehrer nicht die volle Aufmerksamkeit dem Gespräch widmet – nach Goffman (1975) der „Verpflichtung zum Engagement“ nicht nachkommt –, was als ein Bruch innerhalb der Lehrer-Schülerin-Interaktion interpretiert werden kann. Der Blick des Lehrers fokussiert – genau wie auch Mohammeds Blick – das Gerät, an dem Mohammed arbeitet. Eine direkte Adressierung Mohammeds bleibt vorerst aus, wodurch dessen Handeln und die Rollenverteilung innerhalb der Partner*innenarbeit legitimiert wird. An dieser Stelle werden Fallstricke der so aufgeteilten Partner*innenarbeit in Verbindung mit dem „pädagogischen Rückzug“ des Lehrers sichtbar: Bestimmte Ebenen eines potenziellen Aneignungsprozesses (wie hier etwa das Kommunizieren mit dem Lehrer oder das Verschriftlichen von komplexen Zusammenhängen) bleiben Mohammed damit verwehrt. Auf der anderen Seite wird es Zeynab verwehrt, ihrerseits mit den Geräten zu arbeiten und damit selbsttätig die Aufgaben zu bearbeiten. Herr Roth legitimiert diese Arbeitsteilung zusätzlich durch seine körperliche Praktik. Er schaut Zeynab an und spricht mit ihr, während er Mohammed (vorerst) nicht direkt adressiert. Er fordert ihn auch nicht auf, sich an der Kommunikation zu beteiligen, obgleich sich sein Sprachakt „aber *ihr* wisst jetzt, wie“ an beide richtet.

Den begonnenen Satz „ja, wenn das stimmt, was“, bricht Zeynab ab. Sie blickt mit einem verlegenen Lächeln zu Mohammed, wodurch annehmbar ist, dass der Satz so weitergehen könnte: „Mohammed gemacht hat.“, da Mohammed sich in dieser Sequenz als ‚Ausführender‘ zeigt. Möglicherweise könnte Zeynabs Satz auch mit „wir gemacht haben“ beendet werden. Bei beiden Möglichkeiten und in Kombination mit dem Blick Zeynabs in Mohammeds Richtung wird deutlich, dass Mohammed an der Aufgabenbearbeitung aktiv beteiligt ist/war, wenngleich er zumindest aktuell an der Kommunikation mit dem Lehrer nicht aktiv teilnimmt. Ihr eher verschämtes Lächeln deutet darauf hin, dass Mohammed in der Aufgabenbearbeitung eine aktive Rolle eingenommen hat, und sie zumindest in Erwägung zieht, dass er etwas falsch gemacht/verstanden haben könnte, nun aber davor zurückschreckt, vor dem Lehrer darauf hinzuweisen. Da sie zu dem Satz aber angesetzt hat, deutet dies an, dass sie sich tendenziell als Lernerfolgreiche positioniert und sich von Mohammed differenziert.

Herr Roth zeigt auf das Arbeitsblatt und impliziert mit der rhetorischen Frage „kann das stimmen (TM auf)“, dass auf dem Arbeitsblatt eine spezifische Aufgabe, von deren Lösung er eine klare Vorstellung hat, nicht korrekt gelöst wurde. Anschließend fordert er mit „guckt mal“ doch *beide* auf, die Aufgabe zu betrachten und impliziert damit, dass das alleinige „Schauen“ schon einen Erkenntnisgewinn bringen könnte. Nun ist auch Mohammed erstmals explizit aufgefordert, sich an der Kommunikation zu beteiligen, dessen Aufmerksamkeit durch den Zeige- und Sprechakt des Lehrers auf das Arbeitsblatt gelenkt wird. Der Lehrer fährt fort: „was ma besprochen haben“. Zeynab und Mohammed sollen sich also an etwas erinnern, das bereits mit der Lerngruppe thematisiert wurde, er setzt also implizit voraus, dass die beiden es schon kennen. Herr Roth führt nun eine Handbewegung durch, die einem „Kopfschütteln“ (Links-Rechts-Bewegung) ähnelt, was vielleicht eine erneute Evaluation der nicht korrekten Niederschrift der Aufgabenlösung darstellt. Oder es drückt sich darin aus, dass beim Lehrer Unsicherheit darüber besteht, wie er die beiden Schüler*innen dazu in die Lage versetzen kann, die richtigen Lösungen aufzuschreiben. Herr Roth zeigt auf eine andere Stelle des Arbeitsblatts und sagt: „ich nehm jetzt mal die lösung ich will euch nicht verunsichern“, womit er seine bisherige ‚didaktische Strategie‘ offenbart: Zunächst verwies er auf eine Aufgabe, deren Ergebnis nicht korrekt ist. Allein durch das Zeigen auf diese und den vagen Hinweis, dass im vorherigen Unterrichtsverlauf ein Problem thematisiert wurde, das beim Bearbeiten des Arbeitsblattes auftreten könnte, sollte so bei den Schüler*innen ein Erkenntnisgewinn ausgelöst werden. Dies schien in diesem Moment aber nicht erfolgreich, woraufhin er nun seine didaktischen Bemühungen abbricht: Er nimmt zur Kenntnis, dass dieser Aha-Effekt sich nicht einstellt, sondern dass dieses Vorgehen die Schüler*innen sogar eher verunsichert. Er zeigt und verweist sprachlich nun stattdessen auf einen Teil des Arbeitsblattes „das stimmt“ und setzt zu einer Erläuterung an: „weil bei einer

verdopplung (.) der spannung“. Er bricht den Satz allerdings ab und zwar in dem Moment, als Zeynab „ah“ sagt und ebenfalls auf das Arbeitsblatt deutet. Durch den konventionalisierten Ausruf und die dazu passende Geste zeigt sich Zeynab als Verstehende. Zeynab findet sich also schnell auf dem Arbeitsblatt zurecht. Ob sie die Aufgabe aber wirklich verstanden hat, bleibt unklar, da der Lehrer die vollständige Erklärungshilfe nicht mehr preisgibt. Mohammed reagiert gar nicht. Es bleibt damit vollends offen, ob Mohammed den Hinweis des Lehrers verstanden hat.

4 Diskussion

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass in dieser kurzen Sequenz aus einer Unterrichtseinheit verschiedene (pädagogische) Praktiken der Differenzierung i. S. eines *doing difference* rekonstruiert werden können:

Im beobachteten Setting lässt sich zunächst (1) eine Differenzierung in Bezug auf die *Schnelligkeit des Bearbeitens und Lösens schulischer Aufgaben* rekonstruieren. Die Lernenden werden direkt und indirekt vom Vermittelnden als *Schnelle bzw. Langsame* und damit tendenziell als schulisch (*Leistungs-*)*Starke bzw. (Leistungs-) Schwache* adressiert. Auf der einen Seite kann diese Zuschreibung demotivierend auf die Schüler*innen wirken (vgl. Meyer u. a. 2009). Auf der anderen Seite eröffnet die Anerkennung von Schüler*innen als welche, deren Leistungsfähigkeit sich von deren anderer unterscheidet, Raum für ein Setting, das durch seine dezentrale Organisation (im Gegensatz zur „Methodenmonotonie“, wie sie in der Einleitung postuliert wurde), individuellen Aneignungsgeschwindigkeiten gerade auch im berufsschulischen Umfeld Rechnung trägt. Die Schüler*innen werden für ihr langsames Vorankommen nicht sanktioniert und der Lehrer nimmt sich die Zeit, Aneignungsprobleme mit den jeweiligen Subjekten zu klären. Diese Probleme können allerdings weiterhin bestehen bleiben, wenn die Lehrperson sich, wie im beobachteten Beispiel, (vor-)schnell von konventionalisierten Praktiken des Verstehens von Seiten der Schüler*innen überzeugen lässt, dass diese aus der Krise herausgefunden hätten. Eine Weiterführung der Vermittlungspraktik und/oder Praktiken der Rückversicherung wären allerdings pädagogisch hilfreich gewesen. Denn dies hätte für die Schüler*innen potenziell einen Aneignungsraum geöffnet. Auch wenn Mohammed weiterhin nur zuhörend dem Geschehen gefolgt wäre, hätte er immerhin die Möglichkeit zum Verstehen gehabt. Durch den Abbruch der didaktischen Bemühungen wird ihm diese Möglichkeit verwehrt, gleichzeitig bleibt unklar, ob Zeynab mit ihrem verstehenden „ah“ nicht nur schulischen Konversationslogiken gefolgt ist.

Zudem findet (2) eine Differenzierung der Subjekte als *Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende* statt, hier vor allem am Lehrer-Schüler*innen-Gespräch. Das Set-

ting der Partner*innenarbeit durch Arbeitsteilung bringt im Beispiel Subjekte hervor, die sich für unterschiedliche Ebenen der Aufgabebearbeitung verantwortlich zeigen und denen damit bestimmte Aufgaben zugewiesen, andere Aneignungsoptionen aber verschlossen bleiben. Eigene Überlegungen, Ordnungsstrukturen und Anknüpfungen an den Gegenstand des schulischen Lernens werden nur von einem der beiden Lernsubjekte verbalisiert – was Auswirkungen auf den Lernprozess haben kann (vgl. Cohen & Lotan 1995).

Quer scheinen uns zu dieser Differenzierungslinie auch (3) *Praktiken der Geschlechterunterscheidung* zu liegen: Frauen übernehmen in den meisten Gesellschaften eher soziale, künstlerische und unterstützende Aufgaben (Praktiken des Helfens, des Schreibens, des Kommunizierens und des Gestaltens), Männer arbeiten eher mit Dingen (mit Maschinen, Werkzeugen, Apparaten; vgl. Su u. a. 2009). In der beobachteten Partner*innenarbeit reproduziert sich die Rollenzuschreibung, was vom Vermittelten unkommentiert und unbearbeitet bleibt. Stattdessen zeigt auch der Lehrer sich tendenziell als rollenstereotyp Handelnder: Die Sprechakte von Herrn Roth sind eher kurzgehalten und z. T. unvollständig, sodass die Ausführungen auf dem Arbeitsblatt letztlich zum (mutmaßlichen) Verstehensprozess Zeynabs beigetragen. Ihre Sprechakte sind zwar ebenfalls kurz und zeigen grammatikalische Fehler. Es gelingt ihr auch nicht, vollständig nachvollziehbar auszudrücken, vor welchen Herausforderungen die Lerngruppe steht. In der Kombination mit Gesten lässt sich aber erkennen, dass sie an den Lerngegenstand anschließen kann, auch wenn ihr das praktische Austesten verwehrt bleibt. Mohammed beteiligt sich hingegen überhaupt nicht am Gespräch, was ihn auch prognostisch in seiner Rolle als „Praktiker“ verbleiben lassen wird.

Die hier sichtbaren Differenzen und Differenzierungen haben zudem unterschiedliche Ursachen: Einerseits werden die Differenzen durch die Schüler*innen selbst gezogen (z. B. durch die Aufgabenteilung), zum anderen werden Differenzen durch den Lehrer gezogen bzw. nicht aufgehoben (z. B. die Adressierungen als Lernlangsame). So sind gerade die letztgenannten „Teil gesellschaftlicher Unterscheidungsformen, Routinen und Prozeduren der Zuweisung von Positionen“ (Mecheril u. a., 197), die sich im Rahmen pädagogischen Handelns innerhalb des Unterrichts ergeben. Damit zeigt sich an diesem Beispiel deutlich, dass Differenz in Schule und Unterricht nicht nur hergestellt, sondern auch in sozialen Beziehungen kontinuierlich (re-)produziert und damit aufrechterhalten wird.

Darüber hinaus werden auf den unterschiedlichen Differenzebenen neben dem direkten Adressierungsgeschehen auch über die Art und Weise, wie sich Körper im Raum bewegen und wie Körper und die *Dinge* des berufsbildenden Unterrichts gezeigt werden, implizite Differenzierungskonstruktionen vorgenommen: So wird deutlich, dass die Aufgabenteilung der Schüler*innen insbesondere körperlich aufgeführt wird. Körperhaltungen und ‚Raum-nehmen‘ machen (Geschlechts-)Differenzen deutlich. Aber auch die Beteiligung der Dinge am Differenzierungsgeschehen

wird offensichtlich: Ganz im Sinne des „New Materialisms“ (Coole & Frost 2010) in den Kultur- und Sozialwissenschaften erhalten Dinge eine neue Aufmerksamkeit (vgl. u. a. Röhl 2015; Rabenstein 2018) und wirken qua Delegation³ (Asbrand & Martens 2018, 126) in unserer oben geschilderten Lerngeschichte an Differenzierungen mit: So delegiert der Lehrer nicht nur fachliches „Wissen, Unterrichtsinhalte und Aufgabenstellungen an Unterrichtsmaterialien“ (ebd.) wie das Arbeitsblatt, das auszufüllen ist, sondern diese Dinge selbst sind entscheidend an Differenzierungen beteiligt. Erst die Dinge des Unterrichts ermöglichen es z. B. Mohammed, in der Aufgabenbearbeitung am Multimeter eine aktive Rolle einzunehmen, während das Arbeitsblatt Zeynab eine eher passive Rolle am Experiment gestattet. Gleichzeitig werden durch die Dinge Differenzen im Zugang und Lernen deutlich, denn der „entscheidende Schritt im naturwissenschaftlichen [und vermutlich auch berufsbildendem Unterricht, Anm. der Autorinnen] findet [...] mit einem medialen Wechsel statt, bei dem präsente Dinge in die sprachliche bzw. schriftliche Form übersetzt und dadurch re-präsentiert werden“ (Röhl 2015, 166). Das „Übersetzen“ der Dinge in Wort und Schrift macht im Vollzug Differenzierungen ganz unterschiedlicher Art zwischen Zeynab und Mohammed möglich.

Die Lehrperson wiederum ebnet diese Differenzen, die auch durch Dinge erzeugt werden, nicht etwa ein, sondern manifestiert sie durch die Nicht-Beachtung von Mohammed bzw. durch die mit Zeynab entstehende sprachliche Interaktion und dem Zeigen auf dem Arbeitsblatt (und nicht etwa auf dem Multimeter). „Insofern kommt der Zeigegeist des Lehrers eine entscheidende Rolle zu. Mit ihr verknüpft der Lehrer immer wieder Dinge und die an ihnen sich zeigenden Phänomene mit ihrem sprachlichen Ausdruck. [...] Die Zeigegeist ist das Bindeglied zwischen dem konkreten Ding und dem abstrakten sprachlichen Ausdruck“ (ebd., 171). In Verbindung damit werden die durch die Dinge des Unterrichts dann „als wirkmächtige Koproduzenten“ (Dohmen & Herzmann 2021, 282) hervorgehobenen Differenzen manifestiert.

5 Schluss und Ausblick

In unserem Beitrag haben wir den Fokus auf Differenzierungen im Unterricht an berufsbildenden Schulen gelegt, wobei wir davon ausgingen, dass Differenzen nicht nur ‚von außen‘ in die Schule hineingetragen werden, sondern insbesondere innerhalb der Schule und während des Unterrichts (re-)produziert werden (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016). Dabei finden Prozesse der Differenzbildung nicht nur lehrerseitig statt (z. B. Behrmann 2022), sondern werden auch durch

3 „Eine im Unterricht sehr häufige Form der Assoziation mit Dingen ist die Delegation von fachlichem Wissen, Unterrichtsinhalten und Aufgabenstellungen an Unterrichtsmaterialien oder Schulbücher“. (Asbrand & Martens 2018, 126).

Positionierung im Raum sowie durch (didaktisch zugerichtete) Dinge ausgelöst (Gruschka 2002, Kalthoff u. a. 2020).

Anhand einer ausgewählten Lerngeschichte konnten verschiedene Praktiken der Differenzierung rekonstruiert werden, die mit Benachteiligungen und auch Behinderungen v. a. in der Aneignung des zu lernenden einhergingen. Am augenfälligsten waren die ungleiche Teilhabe der beiden Schüler*innen am Gespräch mit dem Lehrer sowie die heterogenen Partizipationsmöglichkeiten an der Aufgabe bzw. den Dingen des Unterrichts, was Auswirkungen auf das Lernen der Schüler*innen sowie die Leistungsbewertung (vgl. Rose & Gerkmann 2015) haben kann. „Das grundlegende Problem der Ungewissheit über die Aneignung, und über ‚Lernen‘ insgesamt“ (Breidenstein 2021, 940) wurde auch in diesen Praktiken mehr als deutlich. In der Szene wird nämlich eine grundlegende Ambivalenz pädagogischen Handelns sichtbar: Auf der einen Seite schützt die Lehrkraft durch den Abbruch ihrer Vermittlungsbemühungen die Schüler*innen davor, klassenöffentlich (und vor der Kamera) vor dem Hintergrund ihres möglichen Nicht- oder Nicht-Ganz-Verstehens bloßgestellt zu werden. Auf der anderen Seite hat diese Entscheidung der Lehrkraft zur Konsequenz, dass weitgehend unklar bleibt, was und ob überhaupt etwas gelernt wurde – vor allem von Mohammed. Das Unterbleiben der Rekonstruktion der individuellen Aneignungsprobleme, und ein ggf. differenzierter pädagogischer Anschluss an diese, verschließen für die Schüler*innen tendenziell den Raum, am weiteren Lerngeschehen partizipieren zu können. Insbesondere die Adressierung als Langsame (im Vergleich zu anderen Mitschüler*innen) sowie das Offenlegen von richtigen und falschen Ergebnissen durch die Lehrperson können in dieser Situation als nicht (vollständig) erbrachte Leistung durch die Schüler*innen interpretiert werden. In diesem Fall führte das Lehrer-Schüler*in-Gespräch zur (Re-)Produktion weiterer Differenzen, die im Zusammenhang von Leistungserbringung stehen.

Daneben zeigten sich Differenzierungen innerhalb der Lerngruppe, die durch die Zusammenarbeit der Schüler*innen an der Aufgabe (re-)produziert wurden. Die Aufgabenverteilung hinsichtlich des Geschlechts reproduzierte Differenzen ‚von außen‘ in einer Lernsituation innerhalb des Unterrichts.

Gleichwohl ist aber spätestens an dieser Stelle auch kritisch zu reflektieren, dass wir als „Forschende selbst zur Konstruktion und/oder Aufrechterhaltung von Differenzkategorien“ (Gabriel u. a. 2021, 6) beitragen können. Gerade videographische Forschung hebt durch das ‚Sichtbarmachen‘ mittels Videokamera und die Interpretation des Materials ggf. Differenzen nochmals stärker hervor, denn unsere Fokussierungen auf Besonderheiten durch Positionierungen wie zum Beispiel „*die* Leistungsschwachen (und *der* Leistungsdurchschnitt) etc. sind Resultate von Kategorisierungsprozessen, bei dem ‚der Andere‘ *als* ‚Anderer‘ kenntlich gemacht wird, während die implizite Norm zumeist de-thematisiert [...] wird“ (Budde 2012, 527). Daher gilt es auch in unserem Fall, dies kritisch bei der Interpretation und Lektüre mitzuführen.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich, <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>.
- Behrmann L., Eckert F., & Gefken A. (2018). Prozesse sozialer Ungleichheit aus mikro-soziologischer Perspektive – eine Metaanalyse qualitativer Studien. In: L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. Berger (Hrsg.): ‚Doing Inequality‘. Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: Springer VS, 1-34, https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_1.
- Behrmann, L. (2022): Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen. Frankfurt: Campus Verlag.
- Besand, A. (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven, Bonn: Wochenschau-Verlag.
- Breidenstein, G. (2021): Interferierende Praktiken. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24/H.4, 933-953, <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01037-0>.
- Brandt, B. (2015): Partizipation in Unterrichtsgesprächen. In: H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer, 37-60. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0_3.
- Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58/H. 4, 522-540.
- Budde, J. (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn: Verl. Julius Klinkhardt, 13-26.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1995): Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. In: American Educational Research Journal, Jg. 32/H. 1, 99-120, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312032001099>.
- Coole, D. & Frost, S. (2010): New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics. Duke University Press. London: Durham, <https://doi.org/10.1215/9780822392996>.
- Diehlm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? In: J. Budde (Hrsg.): Unschärfe Einsätze, Wiesbaden: Springer, 29-51, https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2.
- Dohmen, T. & Herzmann, P. (2021): Artefakte und Ding-Praktiken. Über das Sichtbarmachen der Soziomaterialität von Schule und Unterricht in Praxisphasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: T. Leonard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): Grau, theurer Freund, ist alle Theorie? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster und New York: Waxmann, 281-296.
- DUK. (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: DUK.
- Euler, D. & Severing, E. (2020): Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, <https://doi.org/10.11586/2020016>.
- Fenstermaker, S. & West, C. (2001). ‚Doing Difference‘ revisited. In: B. Heintz (Hrsg.): Geschlechtersoziologie, Opladen u. a.: Westdeutscher Verlag, 236-249, <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>.
- Gabriel, S., Kotzyba, K., Leinhos, P., Matthes, D., Meyer, K. & Völcker, M. (2021): Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen. Wiesbaden: Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0>.
- Geisler, T. (2021): Zusammenhang zwischen inklusiver Unterrichtsgestaltung und Professionellen Lerngemeinschaften: Eine Analyse in berufsbildenden Schulen. Bielefeld: wbv.
- Goffman, E. (1975): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Götzl, M., Jahn R. W. & Held G. (2013): Bleibt alles anders!? Sozialformen, Unterrichtsphasen und echte Lernzeit im kaufmännischen Unterricht. In: *bwp@*, Jg. 24, 1-22, <https://www.bwpat.de/ausgabe/24/goetzl-etal> (Abrufdatum 14.03.2024)
- Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse d. Pandora Verl.
- Heinrichs, K., & Reinke, H. (2019): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld: wbv.
- Jahn, R. W. (2020): Noch mal anders?! Analyse unterrichtlicher Sichtstrukturen im Rechnungswesenunterricht. In: F. Berding, H. Jahncke & A. Slopinski (Hrsg.): *Moderner Rechnungswesenunterricht 2020*. Springer VS Wiesbaden, 11-33, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31146-9_2.
- Kalthoff, H., Wiesemann, J., Lange, J. & Röhl, T. (2020). The Meaning of Things. Didactic Objects and the Implementation of Educational Theory. In: *Pedagogy, Culture & Society*, Jg. 28/H. 2, 281-98.
- KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (Abrufdatum: 14.03.2024)
- Martens, M. (2015): Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Jg. 16/H. 2, 211-229, <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24326>.
- Meyer, M., Eckloff, T. & Van Quaquebeke, N. (2009): Was Schüler sagen wie Lehrer Respekt verdienen oder verlieren, <https://doi.org/10.23668/psycharchives.10418>.
- Neto Carvalho, I. (2017): *Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18358-5>.
- Neto Carvalho, I., Schiefner-Rohs, M., Troxler, C. (2022): Eye-Viewing als Verfahren der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. Fokussierte Videographie mit Eye-Tracking-Technologie am Beispiel der Erforschung von medienbezogenen Praktiken in Schule und Unterricht, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2022, 262-277, <https://doi.org/10.3224/zqf.v23i2.09>.
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Unveröff. Manuskript. Frankfurt a. M, <https://d-nb.info/974365483/34> (Abrufdatum: 03.01.2023).
- Pätzold, G., Klusmeyer, J., Wingels, J. & Lang, M. (2003): *Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, <https://doi.org/10.25656/01:1895>.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016). Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. 1. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa, 242-262.
- Rauner, F., Heinemann, L., Maurer, A., Zhiqun Zhao, Li Ji (2009): *Messen beruflicher Kompetenzen*, Band II. Ergebnisse Komet 2008, Berlin: Lit.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Ausgabe 32, 282-301, https://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4655/20176_122432.pdf (Abrufdatum: 03.01.2023).
- Röhl, T. (2015): Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 44/H. 3, 162-179, <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3243473> (Abrufdatum: 14.03.2024).

- Rose, N., & Gerkmann, A. (2015): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 16/H. 2, 191-210, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/48548> (Abrufdatum: 03.01.2023)
- Schatzki, T. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social.* Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Sturm, T. (2018): Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*, Opladen; Toronto: Verl. Barbara Budrich, 251-265, <https://doi.org/10.25656/01:10291>.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2015a). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. In: GENDER, H. 1, 64-78. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-445110> (Abrufdatum: 03.01.2023).
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015b): Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung: Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 16/H. 2, 163-171, <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24323>.
- Su, R., Rounds, J. & Armstrong, P.I. (2009): Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. In: *Psychological bulletin*, Jg. 135/H. 6, 859-884.
- Terhart, E. (2009): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam. <https://www.reclam.de/data/media/978-3-15-018623-7.pdf> (Abrufdatum: 03.01.2023).
- Wernet, A. (2019): Objektive Hermeneutik. In: G. Jost & M. Haas (Hrsg.): *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 167-187.

Autor*innenangaben

Heymann, Carina, M.A.

RPTU Kaiserslautern-Landau, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Medien im Alltag von Lehrer*innen, Agilität und Bildung; Innovation in Schul- und Unterrichtsentwicklung, Videographie in Schule & Lehrer*innenbildung
carina.heyman@rptu.de

Carvalho, Isabel Neto, Dr.

RPTU Kaiserslautern-Landau, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung, Schultheorie und Professionsforschung, Subjektivierung, Bildungsverläufe, Heterogenität, Qualitative, rekonstruktive Forschungsmethoden sowie Ethnographie, Videographie und Eye-Viewing
isabel.carvalho@rptu.de

Schiefner-Rohs, Mandy, Prof. Dr.

RPTU Kaiserslautern-Landau, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Hoch-)Schulentwicklung und Digitalisierung, Pädagogik unter Bedingungen von Digitalität, Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen, Ungleichheit und Differenz in pädagogischen Kontexten, Qualitative rekonstruktive Methoden wie Ethnographie, Videographie und Eye-Viewing
Mandy.rohs@rptu.de

Johannes Ludwig

Additive Inklusion? Inklusiver Fachunterricht als autonomes Interaktionssystem im Regelunterricht

Abstract

Den Schwerpunkt des Beitrags soll eine komparative Analyse von zwei video-graphierten Sequenzen inklusiven Deutschunterrichts bilden, die mithilfe der Dokumentarischen Methode mit dem Fokus auf soziale und fachliche Teilhabeprozesse ausgewertet wurden (vgl. Asbrand & Martens 2018). Auf der Grundlage dieser Analyse werden zwei exkludierende Modi inklusiven Unterrichts vorgestellt, die sich auf der Basis habitualisierter Differenzkonstruktionen additiv zum simultan ablaufenden Regelunterricht manifestieren (vgl. Sturm 2016). Diese Modi exkludierender Unterrichtspraxis weisen dabei jeweils eigene Routinen in Bezug auf Fachlichkeit, Zeitstruktur sowie Räumlichkeit auf. Diese Routinen sollen in einem letzten Schritt deutschdidaktisch reflektiert werden, indem an die rekonstruierten sozialen und fachlichen Teilhabe- bzw. Ausschlussprozesse angeschlossen wird (vgl. Hackbarth & Müller 2021).

1 Einleitung

Inklusion und inklusiver (Fach)Unterricht können auf verschiedene Weisen definiert werden: Folgt man einem ‚engen‘ Verständnis, das auch in der Bildungspolitik bzw. Bildungsberichterstattung verbreitet ist, kann inklusiver Unterricht als gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) beschrieben werden. Dagegen können Inklusion und inklusiver (Fach)Unterricht in einem ‚weiten‘ Verständnis als differenzsensibler Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft aufgefasst werden (vgl. Werning 2014, 605). Während die Frage, wann Unterricht inklusiv bzw. exklusiv ist, vor einem ‚engen‘ Verständnis von Inklusion leicht zu beantworten wäre, ist die Beantwortung vor einem ‚weiten‘ Verständnis wesentlich komplexer, da die Frage nicht nur mit dem Ort der Beschulung beantwortet werden kann, sondern erst aus der jeweiligen Unterrichtspraxis herausgearbeitet werden muss. Dabei ist Unterricht kein absolutes System, das entweder als vollständig inklusiv oder

exklusiv eingestuft werden kann. Dies klingt auch schon bei Reiser (1998) und Grummt (2021; 2019) an, die inklusiven Unterricht über das Verhältnis von Regelschulunterricht und sonderpädagogischer Förderung bestimmen (vgl. Grummt 2021, 132). Daher soll in diesem Beitrag ein Blick auf zwei Unterrichtssequenzen formal inklusiven Unterrichts gerichtet werden, in denen exkludierende Unterrichtspraktiken rekonstruiert werden konnten, um im Vergleich dieser beiden Sequenzen die Nuancen der jeweiligen exkludierenden Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Beide Sequenzen würden vor dem Hintergrund der Bildungsberichterstattung als ‚inklusiv‘ eingestuft werden, da es sich um gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne SPF handelt, die formal ein Klassengefüge bilden. In der Rekonstruktion zeigt sich allerdings, dass in beiden Sequenzen Differenzen hervorgebracht werden, indem Schüler*innen mit und ohne SPF unterschiedlich stark am fachlichen und sozialen Unterrichtsgeschehen partizipieren. Dies resultiert in unterschiedlichen Interaktionssystemen, die jeweils ihre eigene unterrichtliche Ordnung bilden. Vor diesem Hintergrund soll der Beitrag eine Antwort auf die folgenden beiden Fragen finden:

- (1) *Wie zeigen sich Differenzordnungen in (formal) inklusivem Fachunterricht?*
- (2) *In welchem Verhältnis stehen diese Differenzordnungen zueinander bzw. zum Regelunterricht?*

Um diese beiden Fragen zu beantworten, wird zunächst ein Blick auf den empirischen Forschungsstand zu Differenzkonstruktionen in inklusivem (Fach)Unterricht geworfen (Kapitel 2). Im Anschluss daran wird die Methodologie der Dokumentarische Methode in der videobasierten Unterrichtsforschung beschrieben (Kapitel 3), bevor die Ergebnisse der eigenen empirischen Analyse anhand von zwei Unterrichtssequenzen präsentiert werden (Kapitel 4). Im Fazit sollen schließlich die Interpretationen zusammengetragen und deutschdidaktisch reflektiert werden (Kapitel 5).

2 Differenzkonstruktionen im inklusiven (Fach)Unterricht

Der Diskurs um Differenzkonstruktionen in inklusiven Settings hat bereits viele Forschungsarbeiten zu verzeichnen, in denen Konstruktionen von Leistungs-differenzen in formal inklusiven Unterrichtssettings aufgezeigt werden können. Allem voran konnte eine systematische implizite und explizite Unterscheidung von Schüler*innen mit und ohne SPF, resp. behinderter und nicht-behinderter Schüler*innen rekonstruiert werden, die mit der Attribuierung von Unterstützungsbedürftigkeit durch die Lehrkräfte einhergeht (vgl. Sturm 2015; Wagener 2020; Budde 2018). Die implizite Unterscheidung bezieht sich dabei auf Differenzkonstruktionen, die sich nicht immanent im Unterrichtsgeschehen zeigen – z. B. die Zuschreibung von Leistungsschwäche. Die explizite Unterscheidung hin-

gegen zeigt sich beispielsweise an bestimmten Bezeichnungen für Schüler*innen mit SPF unmittelbar im Unterrichtsgeschehen. Diese Differenzkonstruktionen können sich zum einen auf die Teilhabe an der fachlichen Gegenstandskonstitution beziehen, indem Schüler*innen beispielsweise vom „*Wettkampf* um die *guten Noten*“ ausgeschlossen werden (Sturm 2016, 74, H. i. O.). Zum anderen konnte bereits mehrfach eine Andersbehandlung für Schüler*innen mit zugewiesenem SPF ausgemacht werden, die anhand von etablierten Sonderregeln evident wird (vgl. Schumann 2014). Diese werden mit vermeintlich unterschiedlichen Voraussetzungen dieser Schüler*innen begründet: So werden im gemeinsamen Sportunterricht Schutzräume für Schüler*innen mit SPF eingebaut, wenngleich die Schüler*innen keine körperliche Beeinträchtigung aufweisen (ebd., 298). Dies kommt wiederum einer „totalen Zuschreibung“, also einer Reduktion der Schüler*innen auf das Merkmal Förderbedarf, gleich (Garfinkel 1956 zit. nach Sturm 2018, 260). Darüber hinaus kann Schumann in ihrer Untersuchung am Umgang von Schüler*innen ohne SPF mit Schüler*innen mit SPF Hierarchiegefälle zwischen diesen Schüler*innen rekonstruieren, die sie als entmündigende Praktiken „fehlender Anerkennung“ bezeichnet (ebd., 300). Auch in Ludwig (2021) zeigt sich in formal inklusivem Unterricht eine Praxis korrekativen Feedbacks, bei der die Lehrkraft Beiträge von Schüler*innen mit SPF scheinbar bestätigt, aber ihnen bei ihrer Rückmeldung die antizipierte Antwort in den Mund legt, während Schüler*innen ohne SPF dazu angehalten werden, noch einmal über inkorrekte Antworten nachzudenken, oder unmittelbar korrigiert werden. Diese Praktiken der Besonderung von Schüler*innen mit SPF sind vergleichbar mit dem „wohlwollend-debilisierenden“ Umgang von Lehrkräften mit behinderten Schüler*innen, den Koßmann (2019, 245) im Förderschulunterricht rekonstruieren kann. Der Umgang mit beeinträchtigten Schüler*innen geschieht in diesen Fällen im Modus des Nachteilsausgleichs. Bender und Rennebach (2021) zeigen, dass der Modus des Nachteilsausgleichs nicht in jedem formal inklusiven Unterricht konstitutiv ist: sie nehmen die Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts in den Blick und können rekonstruieren, dass die vermeintliche Nicht-Bewältigung von Aufgaben von Schüler*innen mit SPF von der Lehrperson als „unangemessene Haltung“ bzw. Arbeitsverweigerung ausgelegt wird (ebd. 239). Auf der Ebene peerbezogener Interaktionen rekonstruieren Hackbarth und Müller (2021, o. S.) aus einer Gruppenarbeit von zwei Schüler*innen mit und ohne SPF, dass gemeinsame fachliche Aneignungsprozesse nur geringfügig initiiert werden. Der Schüler ohne SPF ermächtigt sich hier der Aufgabenbearbeitung und die Schülerin mit SPF wird in den fachlichen Aushandlungsprozess nur geringfügig involviert. Die hier beispielhaft aufgeführten Studien zeigen, wie vielfältig sich Differenzkonstruktionen in formal inklusivem Unterricht zeigen können. Gleichzeitig beziehen sich diejenigen Studien, die formal inklusiven Unterricht in den Blick nehmen, größtenteils auf unterrichtliche Situationen, in denen Schüler*innen mit und ohne

SPF zumindest im gleichen Raum unterrichtet werden. Da dies aber nicht die einzige Weise ist, wie formal inklusiver Unterricht gestaltet wird, wirft das einerseits die Frage auf, wie sich unterrichtliche Situationen kennzeichnen, in denen Schüler*innen mit SPF (räumlich) von einer Förderlehrkraft getrennt von der Klasse unterrichtet werden, wie es z. B. in Sequenz I (Kapitel 4.1) der Fall ist. Darüber hinaus ist zu klären, wie sich diese ausgelagerten Schüler*in-Förderlehrkraft-Interaktionen zu dem Unterricht der Regelschüler*innen verhalten.

3 Dokumentarische Methode und Unterrichtsvideographie

Die Dokumentarische Methode besteht aus zwei Schritten, der formulierenden und der reflektierenden Interpretation, die bereits an vielen Stellen beschrieben wurden (vgl. Bohnsack 2021; Asbrand & Martens 2018, Sturm 2016). Diese beiden Schritte ergeben sich aus der praxeologisch-wissenssoziologischen Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen, mit deren Hilfe soziales Miteinander beschreibbar wird (Mannheim 1980). Während kommunikatives Wissen theoretisch-explizierbare Wissensbestände umfasst, auf die Akteur*innen einen reflexiven Zugriff haben, befindet sich konjunktives Wissen auf einer impliziten, handlungspraktischen Ebene. Diese Wissensebene orientiert das soziale Handeln von Akteur*innen, ist ihnen aber reflexiv nicht zugänglich. Bezogen auf Unterricht fällt nach Asbrand und Hackbarth (2018) „deklaratives Fachwissen“ beispielsweise unter kommunikatives Wissen, während sich „prozedurales Wissen und Können, Wertehaltungen, Motivation und Volition“ (ebd., 141) sowie die schülerbezogene Orientierung an Aufgabenstellung und die lehrkraftbezogene Orientierung an Aufgabenbearbeitung auf der konjunktiven Ebene des Wissens befinden (vgl. Martens & Asbrand 2017). Zudem treten bei der Interpretation schulischen Unterrichts, und vor allen Dingen bei Unterrichtsvideographien, noch bedeutsame Aspekte hinzu: Während in Gruppendiskussionen in der Regel nur der Gesprächsverlauf interpretiert wird, ist für die Unterrichtssituation auch die nonverbale Ebene des Geschehens relevant (vgl. z. B. Sturm 2016; Asbrand & Martens 2018). Hierunter fallen alle vollzogenen Handlungen der Akteur*innen, z. B. Gestik, Mimik, der Umgang mit den Dingen (z. B. Tafelanschrieb, Arbeitsblätter oder Schulbücher) oder die Positionierung bzw. Bewegung im Raum. So wird im Zuge der formulierenden Interpretation nicht nur die thematische Struktur des Gesagten ermittelt, sondern auch die aktionale Struktur der Handlungen. Auch für die reflektierende Interpretation ist die Ebene des Nonverbalen bedeutsam, da sich gerade hier handlungspraktisches Wissen dokumentiert (vgl. Asbrand & Martens 2018).

Die Erkenntnisse werden dabei konsequent vergleichend generiert, weshalb auch in diesem Beitrag zwei Fälle präsentiert werden. Mit dem vergleichenden Vorge-

hen versucht die Dokumentarische Methode den Standort der Forscher*innen zu kontrollieren und beispielsweise zu verhindern, dass ein bestimmtes Verständnis von Inklusion an das Datenmaterial herangetragen wird. Die Fallvergleiche werden dabei über einen geeigneten „Vergleichshorizont“ gebildet (Bohnsack 2021, 224), z. B. die (Nicht-)Herstellung von unterrichtlicher Gemeinschaft oder die Besprechung von Arbeitsaufträgen.

4 Empirische Analyse: Inklusiver Fachunterricht als autonomes Interaktionssystem im Regelunterricht

Die im Folgenden dargestellten Sequenzen sind im Rahmen des Promotionsprojekts „Teilhabe am Gegenstand“ (Ludwig i. V.) neben weiteren Unterrichtsvideographien¹ dokumentarisch ausgewertet worden. In beiden Sequenzen konnten exkludierende Unterrichtspraktiken rekonstruiert werden, in denen Schüler*innen auf verschiedene Weisen in Bezug auf das soziale oder fachliche Unterrichtsgeschehen besondert werden. Diese exkludierenden Unterrichtspraktiken dokumentieren sich auch in vielen weiteren Sequenzen, in denen Schüler*innen mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden. Neben der Frage, wie diese exkludierende Unterrichtspraxis hergestellt wird, wird bei der nachfolgenden Analyse außerdem fokussiert, in welchem Verhältnis die rekonstruierten Praktiken der Besonderung zueinander und zum ‚Regelunterricht‘ stehen und wie sie aufrechterhalten werden.

4.1 Sequenz I: „kuckt erstmal n bisschen aus der Ferne“

Abschnitt A (00:00-00:51)

Die erste Sequenz stammt aus der Deutschstunde einer dritten Klasse einer inklusiven Grundschule. Die Klasse besteht aus 25 Schüler*innen, von denen 21 anwesend sind, und wird von einer Grundschullehrerin und einer Förderlehrerin unterrichtet.² Es ist mindestens ein Kind mit SPF in der Klasse, das kontinuierlich von der Förderlehrerin betreut wird. Thematisch geht es in dieser Unterrichtseinheit um das Erklären. Das Unterrichtsvideo stammt aus der Empirischen Forschungswerkstatt des Instituts für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und entstand 2014 unter der Leitung von Prof. Dr. Vera Moser (Empirische Forschungswerkstatt 2014).

1 Der Datensatz setzt sich zusammen aus Fallarchiven für Unterrichtsvideographien, Sammlungen von Unterrichtsvideos und Unterrichtsvideos des Pilotprojekts ‚Fachlichkeit in Interaktionen‘ (Projektleitung: Prof. Dr. Anja Hackbarth und Prof. Dr. Anja Müller).

2 Alle Namen sind anonymisiert.



Fotogramm 1: 00:15



Fotogramm 2: 00:15

Transkriptausschnitt³ Abschnitt A (Sequenz I)

- Lehrerin so einundzwanzig Kinder sind da; (2) wir begrüßen uns erstmal guten Morgen, #00:16#
 Me guten Mooorgen #00:19#
 Lehrerin und wer fehlt uns heute Morgen im Kreis Christina #00:22#
 Christina (unverständlich) #00:24#
 Lehrerin ja Reni #00:25#
 Reni Romana #00:26#
 Lehrerin ja Lorin #00:28#
 Lorin Elif #00:29#
 Lehrerin Ja die war gestern schon krank (1) sind drei (1) die ihr jetzt gefunden habt oder nicht gefunden habt im Kreis (2) zwei fehlen uns noch (1) Norbert #00:42#
 Norbert Rene #0:43#
 Lehrerin sitzt nebenan kuckt erst mal n bisschen aus der Ferne (3) Milli #00:51#

Als die Aufnahme startet, sitzen die Lehrerin, Frau Sahiri, und ein Teil der Schüler*innen gemeinsam auf dem Boden in einem Sitzkreis. Einige Schüler*innen laufen zu Beginn der Aufnahme durch die Klassenzimmer, setzen sich aber nach und nach in den Sitzkreis (Fotogramm 1). Während Frau Sahiri mit einem Großteil der Schüler*innen einen Raum besetzt, sitzt die Förderlehrerin mit dem Schüler Rene gemeinsam an einem Tisch im zweiten Klassenzimmer (Fotogramm 2). Weder die Förderlehrerin noch Rene sagen etwas in Abschnitt A. Beide Räume sind durch eine Tür miteinander verbunden, die auf den beiden Fotogrammen 1 und 2 so geöffnet ist, dass die Förderlehrerin und Rene auf den Sitzkreis im ande-

3 Die Transkription orientiert sich an den Transkriptionssystem „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ) (Bohnsack 2021, 255).

ren Raum blicken können, während sie aber von gut der Hälfte der Anwesenden im Sitzkreis den Rücken zugewandt bekommen. Zudem sind in jedem Raum Forscher*innen zu sehen, die sich jeweils hinter den Kameras befinden.

Die Lehrerin initiiert die Unterrichtseinheit mit der Nennung der Anzahl der anwesenden Schüler*innen und der Aufforderung sich zu begrüßen, was von den Schüler*innen im Sitzkreis durch die Erwiderung von „guten Morgen“ komplementär aufgegriffen wird, nicht aber von dem Schüler Rene im Nebenraum. Daraufhin fragt die Lehrerin, welche Schüler*innen nicht anwesend seien, und einige Schüler*innen heben die Hand. Die Lehrerin ruft Christina, Reni und Lorin auf, die jeweils eine*n fehlende*n Schüler*in nennen. Es zeigt sich, dass die Feststellung der Anwesenheit hier eine kollektive Praxis ist, wobei die Lehrerin als korrigierende Instanz fungiert, die die Beiträge der Schüler*innen bestätigt oder relativiert. In diesem Frage-Antwort-System, in dem die Lehrerin ihr bereits bekannte Antworten von den Schüler*innen erfragt, dokumentiert sich die asymmetrische Komplementarität des Unterrichtsgeschehens: Für die Lehrerin dokumentiert sich eine Orientierung an der Herstellung und Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnung, während sich für die Schüler*innen in diesem Fall eine Orientierung an der Befolgung von Handlungsanweisungen dokumentiert. Diese unterrichtseigenen Orientierungen stehen dabei in einem wechselseitigen Passungsverhältnis, weshalb die unterrichtlichen Interaktionen „reibungslös“ ablaufen, obwohl sich die Teilnehmer*innen keine Orientierungen teilen (Martens & Asbrand 2017, 75). Die Markierung von Rene als „nicht anwesend“ durch Norbert verweist darauf, dass er nicht als Teil des Gruppengeschehens im Sitzkreis angesehen wird, sondern als ‚fehlend‘ gilt. Hierin dokumentiert sich einerseits die partielle Autonomie der Situation im Nebenraum von dem Geschehen im Sitzkreis und andererseits zeigt sich, dass Rene als Teil der formalen Klassengemeinschaft angesehen wird, da sein Fehlen im Sitzkreis thematisch aufgegriffen wird und nicht etwa ignoriert wird. Die Situation im Nebenraum ist nur partiell autonom, weil es visuellen und akustischen Anschluss an die Situation im Sitzkreis gibt, während allerdings Differenzen in Bezug auf die Räumlichkeit und den Einbezug in unterrichtliche Rituale (wie z. B. die Begrüßung) entstehen.

Zwischen den Abschnitten A und B führt die Lehrerin eine Gruppenarbeit mit den Schüler*innen durch: Sie werden aufgefordert immer zu zweit identische „Steckfiguren“ zu bauen, wobei sie sich nicht zusehen dürfen und nur durch Erklärungen anleiten müssen. Die Schüler*innen verteilen sich in Pärchen auf beide Räume, während die Lehrerin von Gruppe zu Gruppe geht. Rene bearbeitet die Steckfigurenaufgabe mit der Förderlehrerin. Beide gesellen sich zu zwei Schülern auf einem Sofa im Nebenraum.

Abschnitt B Klassenraum (18:00-19:33)



Fotogramm 3: 19:07



Fotogramm 4: 19:07

Transkriptausschnitt Abschnitt B1 (Sequenz I)

Lehrerin wir treffen uns im Kreis? #18:04#

kommt bitte mit euren Steckwürfeln zurück in den Kreis? #18:13#

legt die Steckwürfel vor euren Knien einfach ab? (9) °und macht den Kreis schön groß damit alle reinpassen.° (5) rutsch noch ein Stück nach hinten. es müssen ja noch drei Kinder (.) in unseren Kreis passen. Mara (1) bitte noch ein Stück nach hinten rutschen. (4) so wir beginnen (.) trotzdem schon mit einer ersten kleinen Auswertung. (.) die drei Kinder bauen (.) ihr Gebäude noch zuende und sind dann auch gleich da. (1) wie ist es (.) euch gelungen? (.) ein Bauwerk (.) nachzubauen- (2) Reni- #19:33#

Die Interaktionseinheit des Abschnittes startet, als die Lehrerin auf Fotogramm 3 – einen kleinen Gong schlagend – den Klassenraum betritt und sagt, dass die Schüler*innen mit ihren Steckfiguren in den Kreis kommen sollen. Auf das akustische Signal des Gongschlags erfolgt bei den Schüler*innen keine Reaktion. Erst durch die Handlungsaufforderung der Lehrerin wird die Interaktion durch die Schüler*innen aufgegriffen, indem sie in Richtung der Lehrerin blicken, aufstehen, sich auf sie zubewegen und schließlich in den Kreis setzen. Erneut zeigt sich an dieser Stelle, wie in Abschnitt A, die komplementäre Organisation des Diskurses zwischen Lehrerin und Schüler*innen. Auf Fotogramm 4 sitzen alle gemeinsam im Sitzkreis auf dem Boden, wobei sich drei Schüler*innen noch mit der Förderlehrkraft im Nebenraum aufhalten. Mit der Aufforderung der Lehrerin, die Steckfiguren im Sitzkreis abzulegen, markiert sie die Phase des gemeinsamen Bauens und Interagierens mit den Steckfiguren als beendet. In dem initialen Ablegen der Figuren im Sitzkreis durch die Schüler*innen dokumentiert sich wiederum die Orientierung an der Umsetzung von Handlungsaufforderungen. Die Lehrerin fordert die Schüler*innen daraufhin auf, den Kreis „schön groß“ zu ma-

chen. Ein Teil der Schüler*innen führt diese Handlungsaufforderung aus, indem sie sich sitzend nach hinten bewegen. Im Anschluss daran wiederholt die Lehrerin ihre erste Handlungsanweisung noch einmal, während sie sich zu den Schüler*innen links von ihr wendet. Daraufhin rutschen einige weitere Schüler*innen nach hinten. Mit dem Verweis auf die Schüler*innen, die ihr „Gebäude“ noch bauen und daher noch nicht anwesend sind, markiert die Lehrerin die Gruppe als unvollständig. Gleichzeitig dokumentiert sich eine exkludierende Unterrichtspraxis, bei der für einen Teil der Schüler*innen besondere Regelungen gelten: sie müssen nicht, wie die restlichen Schüler*innen, der Handlungsaufforderung der Lehrerin folgen und mit ihren Steckfiguren in den Sitzkreis kommen, sondern können weiter an den Steckfiguren bauen. Es werden zwar alle Schüler*innen als Teil der Klassengemeinschaft adressiert – so adressiert die Lehrerin die Gruppe als unvollständig und fordert die Schüler*innen auf, Platz für die fehlenden Schüler*innen freizuhalten – in der Handlungspraxis wird diese aber nicht eingelöst, da das Unterrichtsgeschehen im Sitzkreis trotz der Unvollständigkeit fortgeführt wird. Zusammenfassend lässt sich für Abschnitt A von Sequenz 1 festhalten, dass sich für die Lehrerin eine Orientierung an der Herstellung und Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnung dokumentiert, die mit etablierten Sonderregeln für bestimmte Schüler*innen einhergeht. Gleichzeitig wird die Zuständigkeit für die Schüler*innen mit Förderbedarf routinisiert an die Förderlehrkraft delegiert.

Abschnitt B Nebenraum (18:00-18:14)

Transkriptausschnitt Abschnitt B Nebenraum (Sequenz I)

Förderlehrerin darü:ber (.) darü:ber (.) darü:ber (.) einen grünen °ah ich glaub das is jetz,° so
rum #18:14#

Parallel zum Geschehen im Sitzkreis befinden sich die Förderlehrerin, Rene und zwei weitere Schüler im Nebenraum. Die beiden Schüler sitzen auf einem orangefarbenen Sofa, während die Förderlehrerin und Rene vor dem Sofa auf dem Boden sitzen (Fotogramm 4). Als die Lehrerin die Schüler*innen auffordert, in den Sitzkreis zu kommen, erfolgt bei der Förderlehrerin und Rene keine Reaktion, worin sich zeigt, dass sie nicht die Adressat*innen dieser Aufforderung sind und sich auch nicht als solche positionieren. Die beiden Schüler auf dem Sofa bleiben ebenfalls sitzen und bauen noch an ihren „Steckfiguren“. Dabei sehen sie einander nicht zu, womit sie die formalen Regeln der Gruppenarbeit, die zuvor im Sitzkreis aufgestellt wurden, befolgen. Währenddessen erklärt die Förderlehrerin Rene einzelne Bauschritte. Sie wiederholt mehrmals „darüber“, während sie gleichzeitig gestikulierend die eine Hand über die andere hält, bis sie die Bauklötze von Rene nimmt und zwei „Steckwürfel“ zusammensteckt. Danach fährt sie damit fort, weitere Bauschritte zu nennen. Die Förderlehrerin ist in dieser Gruppenarbeit somit keine Partnerin für Rene, die dieselben Regeln befolgt wie die anderen Schülerpaare, sondern fungiert

als erklärende und unterstützende Instanz, die Rene Arbeitsschritte der Aufgabe abnimmt. Es zeigt sich, dass die Interaktion der Förderlehrerin mit Rene nach einer eigenen Ordnung organisiert ist, die sich von der der übrigen Gruppen und deren Interaktion mit Frau Sahiri unterscheidet. So verläuft die Aufgabebearbeitung weitgehend unabhängig von der zeitlichen Struktur und den aufgestellten Regeln der restlichen Gruppe. Gleichzeitig ist die Gruppenarbeit der Förderlehrerin mit Rene asymmetrischer strukturiert: Sie erklärt die Bauschritte, ohne selbst eine Steckfigur zu bauen, sieht Rene beim Bauen zu und greift korrigierend ein, wodurch Rene nur bauen aber nicht erklären muss. Für die Förderlehrerin dokumentiert sich dabei eine Orientierung korrekativer Unterstützung, die von Rene im Modus der Handlungsbefolgung angenommen wird.

Zusammenfassend lässt sich für Sequenz 1 festhalten, dass die Lehrerin die unterrichtliche Ordnung herstellt und aufrechterhält und dadurch die etablierten Sonderregeln für bestimmte Schüler*innen und deren Absonderung aus gemeinsamen Situationen kontinuierlich aktualisiert. Gleichzeitig wird die Zuständigkeit für die Schüler*innen mit Förderbedarf an die Förderlehrkraft delegiert, sodass die fachlichen bzw. aufgabenbezogenen Anforderungen und Ordnungen ein Ergebnis der Übersetzungsleistung der Förderlehrkraft darstellen und auf diese Weise in Form von neuen Anforderungen, zeitlichen Abläufen und Bearbeitungsprozessen an den Schüler Rene herangetragen werden. Dabei kommt es auf der Ebene der gesamten Gruppe an keiner Stelle zur Konstitution einer Klassengemeinschaft, in die alle Teilnehmer*innen gleichermaßen involviert sind.

4.2 Sequenz II: „Förderausgabe“ (11:33-14:33)

Die folgende Sequenz stammt aus der Deutschstunde einer Gesamtschulklasse der fünften Jahrgangsstufe. Das Videomaterial ist Teil des Fallarchivs HILDE und wurde zur Verwendung in diesem Beitrag freigegeben (vgl. Fallarchiv HILDE 2017a; Fallarchiv HILDE 2017b.). Es befinden sich 15 Schüler*innen in der Gruppe, die von einer Lehrerin, Frau Müller⁴, einer Förderlehrerin, Frau Knochenhauer, und einem Schulbegleiter, Herrn Kallert, unterrichtet werden. Des Weiteren sind zwei Forscher*innen anwesend, die sich hinter den Kameras befinden. Die Lehrerin und die Förderlehrerin stehen, während die Schüler*innen und der Schulbegleiter an den vier Gruppentischen sitzen – mit der Ausnahme von einem Schüler, der an einem Einzeltisch direkt neben dem Pult der Lehrerin sitzt. Neun Schüler*innen dieser Gruppe wurde ein SPF zugeschrieben. Die beiden Fotogramme 5 und 6 zeigen den Klassenraum aus zwei verschiedenen Kameraperspektiven. In der videographierten Stunde geht es um die Konzeption eines Steckbriefs. Bevor die hier vorgestellte Sequenz einsetzt, bespricht die Lehrerin anhand einer an die Tafel projizierten Over-Head-Folie mit den Schüler*innen

4 Alle Namen sind anonymisiert, wobei die Anonymisierung des Fallarchivs HILDE übernommen wurde (Fallarchiv HILDE 2017a).

einen Steckbrief zum „Teichmolch“, wobei Eigenschaften (wie z. B. „etwa 11 cm lang“) vorgegeben sind, und die Schüler*innen aufgefordert werden, diesen Eigenschaften passende Kategorien (wie z. B. „die Größe“) zuzuordnen. Darüber hinaus wurde festgehalten, dass Steckbriefe mit Stichpunkten ausgefüllt werden.



Fotogramm 5: 13:03



Fotogramm 6: 13:33

Transkriptausschnitt (Sequenz II)

- Lehrerin sehr gut super, was ist denn der Unterschied, zwischen- oh na gut jetzt habe ich es wieder irgendwie vorweggenommen zwischen ganzen Sätzen und Stichwörtern @ne@ richtig, also wenn ihr euch das rechts nochmal anschaut, da stehen teilweise immer nur, einzelne Wörter die das beschreiben äh am Bauch orange ist nicht unbedingt ein vollständiger Satz ne? (.) und bei den englischen Steckbriefen dahinten (.) habt ihr ja vollständige Sätze geschrieben. (.) gut. (.) hmhm ja #11:59#
- Shahida ich wollte nur sagen ähm wieso (.) wieso man ähm bei englischen Stichpunkte und nicht so bei deutsche ähm nicht so bei deutsche; #12:07#
- Lehrerin wir haben das im Englischen eigentlich nur so gemacht damit ihr auch lernt in ganzen Sätzen zu ähm antworten (.) ne? und deswegen wollten wir das gern so haben; (.) das kommt hier allerdings auch irgendwann noch (.) aber das machen wir jetzt noch nicht (.) wir wollen jetzt erstmal versuchen nen Steckbrief selber (.) ähm anhand eines Textes eines Sachtextes (.) mit denen ihr ja auch gearbeitet habt (.) zu erstellen. (.) okay? so. (.) was ihr jetzt braucht (.) ist bitte einmal eure Mappe (.) da müssten normalerweise die Lernpläne drin sein. (.) da habe ich noch eine kleine Änderung also bitte erstmal die Lernpläne (1) rausholen und jetzt möchte ich ganz gern nochmal ganz kurz (.) dass mir diejenigen (.) die ä:h ein Förderbuch haben. (.) die Förderausgabe haben. (.) dass die sich bitte nochmal melden weil da muss ich höchstwahrscheinlich was austauschen. (.) Amaru du kannst mal den Finger runternehmen, Amir kann den Finger auch runternehmen, bei denen habe ich das nämlich schon gemacht. du auch du hast den schon und zwar (.) nehmen die bitte mal (.) den Lernplan den ich ihnen gegeben habe raus und legen ihn oben hin (.) den sammel ich gleich wieder ein oder Frau Knochenhauer kannst du das machen? #13:25#
- Förderlehrerin na klar (2) wer war das noch? du hast schon ()? #13:30#
- Lehrerin bitte mal Pfoote hoch nochmal ich weiß ist jetzt ein bisschen schwierig die fertig sind mit dem ausheften (2) den legst du mal zur Seite dann kannst du den nämlich haben du hast die normale Ausgabe ne? #13:41#
- Fiona (.) #13:42#
- Förderlehrerin bitte? #13:44#
- Lehrerin du hast auch schon die ganz normale (3) du hast das Förderbuch (.) ihr habt die normale Ausgabe ne? #13:53#
- S?m: (.) #13:53#
- Lehrerin Amir hast du dein Förder (.) äh hast du deinen Plan nicht? #13:57#
- Amir doch der ist da- #13:59#
- Lehrerin achso ok (2) Chioma du hast auch die (.) Förderausgabe [ne] #14:04#
- Chioma [ja] #14:04#
- Lehrerin hast du den Förder? ah:: hast du schon abgegeben. #14:06#
- Chioma Ja #14:06#
- Lehrerin so (.) haben jetzt #14:09#
- Förderlehrerin alle den neuen erstmal (.) #14:10#
- Hasan (.) #14:11#
- Lehrerin den kannst du behalten. (.) den kannst du bitte einheften> #14:17#
- Hasan ok #14:18#
- Lehrerin Amir hat gesagt er hat ihn da
- Shahida ja hat er. #14:21#

- Förderlehrerin ja aber er sucht sein Deutschbuch noch. (.) das hat er nicht gefunden (.) dann können die ja weg im Prinzip ne? #14:25#
- Lehrerin genau können wir aber nochmal behalten dann können wir die/achso ne (.) doch, schmeiß sie ruhig weg. (.) und guck mal für dich habe ich nochmal einen (.) [in groß #14:33#

Bereits beim Vergleich der Fotogramme 5 und 6 mit den Fotogrammen 1 bis 4 (Sequenz I) zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Räumlichkeit beider Sequenzen. In Sequenz II findet keine räumliche Trennung von Schüler*innen und Förderlehrerin statt: alle Teilnehmer*innen befinden sich in einem Raum und unterscheiden sich lediglich in Bezug darauf, ob sie an einem Einzel- oder Gruppentisch sitzen oder stehen. Gemeinsam ist beiden Situationen, dass eine erwachsene Person direkt neben einzelnen Schüler*innen sitzt. Zu Beginn der Sequenz steht die Lehrerin den Schüler*innen zugewandt an der Tafel, während diese an mehreren Gruppentischen sitzen. Die Lehrerin initiiert die Interaktion, indem sie nach dem Unterschied zwischen ganzen Sätzen und Stichwörtern fragt. Aus ihrer Anmerkung, sie habe es vorweggenommen, geht hervor, dass es sich bei dieser Feststellung um die Antwort handelt, die von den Schüler*innen gegeben werden sollte. Die Unterscheidung von Stichpunkten und ganzen Sätzen wird auf die deutschen bzw. englischen Steckbriefe bezogen, die sich die Gruppe bereits erarbeitet hat. Die Schülerin Shahida meldet sich, wird von der Lehrerin aufgerufen und fragt, warum in den beiden Sprachen unterschiedliche Textformen zur Gestaltung von Steckbriefen eingesetzt werden. In dieser Frage wird der kausale Zusammenhang zwischen den beiden Sprachen und den Textformen der Steckbriefe aufgegriffen, der von der Lehrerin impliziert wird, und es zeigt sich, dass die Unterschiede von der Schülerin auf allgemeine sprachliche Regeln bezogen werden. Die Lehrerin antwortet daraufhin argumentativ: Sie haben im Englischen nur ganze Sätze geschrieben, damit die Schüler*innen dies lernen und werden es auch noch im Deutschunterricht so machen. Die didaktische Gestaltung wird hier mit dem Erreichen eines Lernziels „damit ihr auch lernt in ganzen Sätzen zu ähm antworten“ begründet. Dadurch wird das unterrichtliche Setting explizit gemacht und der Gegenstand in seiner Anwendbarkeit auf dieses Setting limitiert. Die Lehrerin ergänzt daraufhin, dass die Schüler*innen in dieser Stunde anhand eines Sachtexts selbst einen Steckbrief erstellen werden. Sie schaltet den Over-Head-Projektor aus und das Licht im Klassenraum an. Mit dem Abschalten des Projektors und dem Hinweis darauf, dass die Schüler*innen die Mappen und Lernpläne benötigen, wird die Besprechung der Folie beendet und eine neue Phase initiiert. In dem Hinweis auf die Mappen und dem damit einhergehenden Heraussuchen der Mappen durch die Schüler*innen dokumentiert sich ebenfalls eine komplementäre Organisation dieses Unterrichtsgeschehens, in der sich die unterrichtlichen Interaktionen trotz unterschiedlicher Orientierung von Lehrerin und Schüler*innen reibungslos gestaltet. So dokumentiert sich für die Lehrerin eine Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung, während sich am Nehmen der Mappen für die Schüler*innen

eine Orientierung an Aufgabenbearbeitung dokumentiert. Die Orientierung der Lehrerin geht damit einher, dass Aspekte der Didaktisierung den Schüler*innen gegenüber explizit gemacht werden, z. B. in der Formulierung des Lernziels. Die Anmerkung der Lehrerin, sie habe „noch eine kleine Änderung“ in Bezug auf die Lernpläne der Schüler*innen, markiert ebenfalls den Phasenwechsel.

Die Lehrerin nimmt sich einen Stapel Papiere von ihrem Schreibtisch und fordert die Schüler*innen auf, ihr ein Handzeichen zu geben, wenn sie die „Förderausgabe“ des Schulbuchs verwenden, woraufhin sich fünf Schüler*innen melden. Dadurch müssen sich die Schüler*innen klassenöffentlich als Nutzer*innen der „Förderaufgabe“ positionieren und es entstehen augenscheinlich zwei Gruppen: die Schüler*innen mit der „Förderausgabe“ und diejenigen mit der Ausgabe, die von der Lehrerin als „(ganz) normale Ausgabe“ bezeichnet wird. Die Adressierung fungiert hier als euphemisierende Zuschreibung des ‚Sonderstatus‘ der Schüler*innen. Einige Schüler*innen können ihre Hand wieder senken und andere behalten ihre Hände oben, bis sie von der Lehrerin ein Papier ausgeteilt bekommen haben, während die Förderlehrerin die „falschen“ Lernpläne bei den Schüler*innen einsammelt. Die Lehrerin fordert die Nutzer*innen der Förderausgabe noch einmal auf, die Hand zu heben und räumt dieser Aktion dadurch einen höheren Stellenwert zu als dem Heraussuchen der Mappe. Zudem zeigt sich, dass die fachlichen Anforderungen des Unterrichtsgegenstands auf die Schüler*innen ohne SPF ausgelegt sind und für all diejenigen Schüler*innen adaptiert werden müssen, die von dieser Norm abweichen. Somit wird die attestierte Förderbedürftigkeit über additives Zusatzmaterial, wie in diesem Fall Lernpläne und spezielle Ausgaben von Schulbüchern, zum Ausgleich vermeintlicher Leistungsunterschiede eingesetzt, wobei die Verteilung dieses Zusatzmaterials klassenöffentlich ausgetragen wird. Die Lehrerin fährt damit fort, durch den Klassenraum zu gehen und ihre Papiere an die Schüler*innen zu verteilen, die die „Förderausgabe“ haben. Dabei adressiert sie die Schüler*innen fragend direkt als Nutzer*innen der „normalen“ bzw. „Förderaufgabe“, während sich die Schüler*innen auch hier wieder entsprechend positionieren müssen. Nachdem alle Papiere verteilt bzw. eingesammelt worden sind, übergibt die Lehrerin dem Schüler Levin ein DIN A3-Papier, welches von ihr als „einen in groß“ bezeichnet wird. Auch zeigt sich die indirekte Zuweisung des Förderstatus über das Material – im Fall von Levin bezieht es sich auf den Förderschwerpunkt Sehen. Durch die Adressierung der Schüler*innen als Nutzer*innen der Förder- bzw. der normalen Ausgabe wird deren formaler Status klassenöffentlich reifiziert, womit sich die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in zwei Gruppen spaltet. Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die Schüler*innen im Gegensatz zu Sequenz I nicht aufgeteilt werden und stattdessen dieselben Aufgaben mit unterschiedlichen Schulbuchausgaben bearbeiten sollen, was aber in einem klassenöffentlichen Positionierungszwang in Bezug auf den Förderstatus resultiert.

5 Fazit und Ausblick

Zu Beginn dieses Beitrags wurden die Fragen formuliert, wie sich Differenzkonstruktionen in inklusivem Fachunterricht äußern und in welchem Verhältnis diese konstruierten Differenzordnungen zueinander und zum ‚Regelschulunterricht‘ stehen. Diese Forschungsfragen sollten mithilfe von zwei Unterrichtsvideographien beantwortet werden, die den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne SPF darstellen. Es konnte rekonstruiert werden, dass Differenzen in inklusivem Unterricht über die Praktiken der Adressierung, didaktischer Gestaltung sowie Räumlichkeit und Zeitlichkeit entstehen, die nur teilweise Berührungspunkte mit dem haben, was in diesen Unterrichtssituationen als ‚Norm‘ konstruiert wird. Damit schließen diese Erkenntnisse an den empirischen Forschungsstand an, der in inklusiv ausgelegtem Unterricht Sonderregeln für Schüler*innen mit zugewiesenem SPF aufzeigen kann, wie z.B. dem Ausschluss vom „Wettbewerb um die guten Noten“, die als Abweichungen des Umgangs mit Regelschüler*innen interaktiv hervorgebracht werden (Sturm 2016, 74; vgl. Schumann 2014). Es zeigen sich trotz des räumlich gemeinsamen Unterrichts unterschiedliche Praktiken des Umgangs mit Schüler*innen mit SPF, die hier als Nutzer*innen der „Förderausgabe“ besonders werden, indem darüber die Abweichung von der konstruierten Norm – die „normale Ausgabe“ – markiert wird. Während also in dem gemeinsamen unterrichtlichen Rahmen von Sequenz II die Schüler*innen in die Gruppe der Nutzer*innen der „Förderausgabe“ und der „normalen Ausgabe“ zugeordnet werden, zeigen sich im Sequenz I Praktiken der pauschalen Auslagerung des Schülers mit SPF sowie der Förderlehrerin, was auch aus der Adressierung von Rene als Beobachter der Sitzkreissituation hervorgeht: Er befindet sich mit der Förderlehrerin in einem Raum, während der Großteil des unterrichtlichen Geschehens einschließlich aller Rituale wie Begrüßung, Feststellung der Anwesenheit und Planungen von Gruppenarbeiten in dem anderen Raum stattfinden. Die Schüler*innen mit zugewiesenem SPF in Sequenz II kommen stattdessen in einen klassenöffentlichen ‚Positionierungszwang‘, indem sie sich durch eine Handzeichen als Nutzer*innen der „Förderausgabe“ des Schulbuchs zu erkennen geben müssen. In Kombination mit der Bezeichnung „normale Ausgabe“ für die Schulbücher der Schüler*innen ohne SPF zeigt sich eine Kategorisierung der Schüler*innen über die Abweichung einer konstruierten Norm. Somit werden Differenzen in Sequenz II ausgehandelt, während die exkludierende Ordnung in Sequenz I habitualisierter Bestandteil der Unterrichtspraxis ist und zu parallelen, autonomen Interaktionssystemen werden. Vor allem in Sequenz I zeigt sich in diesem Beitrag das Potenzial einer videobasierten Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion, da nur so die Parallelität und Synchronität samt aller verbalen und nonverbalen Interaktionen in den Blick genommen und in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden konnten.

Welche deutschdidaktischen oder auch allgemein didaktischen Konsequenzen können aus den Ergebnissen dieser Rekonstruktion gezogen werden? In beiden hier vorgestellten Sequenzen werden Potenziale einer gemeinsamen Bearbeitung bzw. Auseinandersetzung kaum genutzt, während das Nebeneinander verschiedener Interaktionssysteme durch räumliche Trennung oder spezifische Adressierungsformen gefestigt wird. Eine gemeinsame fachliche Auseinandersetzung kommt somit gar nicht erst zustande. Didaktische Anlässe für eine solche gemeinsame Auseinandersetzung können so konzipiert werden, dass sie durch Unterstützungsangebote wie Zusatzmaterial oder die Hilfe der Förderlehrkräfte ergänzt, aber nicht gänzlich bestimmt werden. So könnte die Inanspruchnahme von Hilfsmitteln allen Schüler*innen unabhängig von ihrem Förderstatus freigestellt werden. Gleichzeitig sollten diese Erkenntnisse zum Anlass genommen werden, auch Unterricht an Förderschulen und formal inklusivem Unterricht in allen Jahrgangsstufen zu untersuchen, um kontrastiv zu prüfen, ob eine ‚exkludierende‘ Praxis, wie sie sich in den hier vorgestellten Sequenzen und vielen empirischen Arbeiten zeigt, womöglich ein Merkmal von inklusivem (Fach)Unterricht darstellt.

Literatur

- Asbrand, B. & Hackbarth, H. (2018): Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 139-152.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bender, S. & Rennebach, N. (2021): Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 67/H. 2, 231-250. <https://doi.org/10.3262/ZP2102231>
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Budde, J. (2018): Differenzierungspraktiken im Unterricht. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 137-152.
- Empirische Forschungswerkstatt (2014). Institut für Rehabilitationswissenschaften. Humboldt Universität zu Berlin.
- Fallarchiv HILDE (2017a). 089_Steckbriefe I_LK1 [Video]. Stiftung Universität Hildesheim. Online unter [https://hildata.uni-hildesheim.de/\(Abrufdatum: 18.07.2022\)](https://hildata.uni-hildesheim.de/(Abrufdatum: 18.07.2022))
- Fallarchiv HILDE (2017b). 089_Steckbriefe I_SK1 [Video]. Stiftung Universität Hildesheim. Online unter [https://hildata.uni-hildesheim.de/\(Abrufdatum: 18.07.2022\)](https://hildata.uni-hildesheim.de/(Abrufdatum: 18.07.2022))
- Garfinkel, H. (1956): Conditions of Successful Degregation Ceremonies. In: American Journal of Sociology, Jg. 61/H. 420-424. <https://doi.org/10.1086/221800>
- Grummt, M. (2021): Optimierung sonderpädagogischer Professionalität im inklusionsorientierten Unterricht. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 10/H. 2, 130-143. <https://doi.org/10.3262/SZ2102130>
- Grummt, M. (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>

- Hackbarth, A. & Müller, A. (2021): Fachdidaktik des inklusiven Deutschunterrichts. Eine praxeologische und fachwissenschaftliche Perspektivierung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 15/H. 2, o. S.
- Koßmann, R. (2019): Schule und „Lernbehinderung“. Wechselseitige Erschließungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ludwig, J. (2021): Fachliche Passung im individualisierenden Deutschunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 15/H. 2, o. S.
- Ludwig, J. (i. V.): Teilhabe am Gegenstand. Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Deutschunterricht (Manuskript Dissertation Universität Mainz).
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017): Passungsverhältnisse. Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63/H. 1, 72-90. <https://doi.org/10.3262/ZP1701072>
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 49/H. 2, 46-54.
- Schumann, I. (2014): „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In: A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, 291-308. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422458>
- Sturm, T. (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. 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, Berlin u. a.: Verlag Barbara Budrich, 223-234.
- Sturm, T. (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 5/H. 1, 63-76. <https://doi.org/10.3224/zisu.v5i1.04>
- Sturm, T. (2018): Lehrperson: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 251-265. <https://doi.org/10.36198/9783838549590>
- Wagner, B. (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31204-6>
- Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 17/H. 4, 601-623 <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

Autor*innenangaben

Ludwig, Johannes, M.Ed.

Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich 04, Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in inklusiven Schulen und Förderschulen, Teilhabe und Fachlichkeit im Unterricht und Dokumentarische Unterrichtsforschung

Jo.Ludwig@em.uni-frankfurt.de

Josef Hofman

Emotionale Reaktionen von Grundschüler*innen auf sprachliche Modellierungen im inklusiven Deutschunterricht: Eine qualitative, video-basierte Einzelfallstudie

Abstract

Im Deutschunterricht der Primarstufe wird eine inklusive Orientierung auf den gemeinsamen Lerngegenstand vor allem in konkreten sprachlichen Handlungssituationen erzeugt. Die Lehrkraft bietet dabei Unterstützung, wenn ihr dies notwendig und angemessen erscheint. Abweichung von sprachlichen Normen bzw. Sprachfehler sollen dabei als individuelle Lernanlässe für die Schüler*innen verstanden werden. Es wird in diesem Zusammenhang auch empfohlen, dass Lehrkräfte unmittelbar nach der Äußerung des Fehlers den Schüler*innen ein sprachliches Modell anbieten, damit sie aus den Fehlern lernen können. Dieser sprachlichen Modellierung durch die Lehrkraft lässt sich dabei sowohl eine explizite als häufig auch eine implizite Bedeutung beimessen, die unterschiedliche Emotionen bei den betreffenden Schüler*innen auslösen können und dadurch in verschiedener Weise deren gefühlte Teilhabe an dem gemeinsamen Lerngegenstand beeinflusst. Um derartige emotionale Reaktionen der Schüler*innen auf eine sprachliche Modellierung der Lehrkraft näher zu untersuchen, wurde im Rahmen einer Einzelfallstudie ein Video von einer inklusiven Deutschstunde an einer Grundschule tiefenhermeneutisch ausgewertet. Die Ergebnisse legen nahe, dass auch beiläufige Konnotationen des sprachlichen Modells bei Schüler*innen negative emotionale Reaktionen hervorrufen können, die dem Ziel einer inklusiven Orientierung potentiell im Wege stehen.

1 Die doppelte Funktion der verbalen Sprache im Deutschunterricht

Zentrale Lernbereiche des Deutschunterrichts in der Grundschule sind u. a. Lesen und Schreiben sowie Sprechen und Zuhören (vgl. Hütts-Graff u. a. 2011, 37). Dadurch soll die Grundlage dafür geschaffen werden, dass Kinder Bedeutungen aus mündlicher oder schriftlicher Sprache gewinnen und ebenso in mündlicher

oder schriftlicher Sprache eigenständig artikulieren können. Der Begriff Sprachhandlungskompetenz bildet dabei den Versuch, die dafür nötigen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten unter einem übergeordneten pädagogisch-psychologischen Konstrukt zusammenzufassen. Dieses lässt sich wiederum in die zwei Teilkompetenzen schriftliche und mündliche Kommunikation unterteilen (vgl. ebd. 2011, 94ff.).

Die mündliche Sprachbildung bildet in diesem Zusammenhang eine wichtige Säule, deren Ziel die Weiterentwicklung der mündlichen Interaktions- und Diskursfähigkeit, der mündlichen Rezeption (Zuhören) und der mündlichen Produktion (Sprechen) ist (vgl. Becker-Mrotzek 2009, 66ff.). Der mündlichen Sprache kommt im Deutschunterricht der Grundschule somit eine spezifische Doppelfunktion zu. Zum einen sind formal-sprachliche Aspekte (z. B. Phonetik) zentraler Gegenstand des Unterrichts. Zum anderen fungiert Sprache auch als Medium der Kommunikation, durch welches der Unterricht realisiert wird. Dadurch findet mündliche Sprachbildung sowohl in der formalen Auseinandersetzung als auch im Gebrauch der Sprache während des Unterrichts statt (vgl. Schiefele u. a. 2019, 65).

2 Herausforderungen der inklusiven Sprachförderung

Um eine inklusive Sprachförderung im Deutschunterricht der Grundschule zu realisieren, müssen sprachliche Lerngelegenheiten so gestaltet werden, dass sie im Rahmen eines gemeinsamen Lerngegenstandes (z. B. Klassengespräch zu einem bestimmten Thema) Spielräume zu individuellen Bearbeitungen eröffnen und gleichzeitig die Förderung des Einzelnen ermöglichen (vgl. Naugk u. a. 2016, 229). Um eine gemeinsame Lerngelegenheit bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Differenzierungs- und Förderstrategien zu realisieren, bedarf es diagnostisch generierten Wissens. Im Fokus der sprachlichen Diagnostik steht dabei das systematische Erkennen und Beschreiben von sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Schüler*innen, wodurch wiederum eine adaptive Unterrichtsgestaltung möglich wird (vgl. Schiefele u. a. 2019, 57). Deutschlehrkräfte sollten zu diesem Zweck während des Unterrichts fortlaufend sprachliche Differenzen und Entwicklungen aufmerksam wahrnehmen und zur Auswahl situativer Sprachförderstrategien verwenden (vgl. Röhner & Wiedenmann 2017, 63).

Mündliche Sprache und damit verbundene sprachliche Fehler bilden in diesem Zusammenhang ein wichtiges förderdiagnostisches Indiz zur Beurteilung der Sprachkompetenz der Schüler*innen und bei der entsprechenden Auswahl von Sprachförderstrategien. Gemäß Kleppin (1997, 74ff.) bezeichnet ein sprachlicher Fehler z. B. einen Verstoß gegen formal-grammatikalische Regeln, den allgemein üblichen Sprachgebrauch (z. B. Alltagssprachliche, informelle Regeln) oder spezifische gesellschaftliche Normen (z. B. Benimmregeln). Die Markierung eines

Fehlers ist dabei immer sehr stark von der Situation abhängig und obliegt in der Schule in der Regel dem subjektiven Urteil der Lehrkraft (ebd. 86).

Um mündliche Sprachfehler im Sinne einer inklusiven Unterrichtsgestaltung diagnostisch nutzen zu können, ist ein differenziertes Verständnis der Ursachen und Implikationen dieser Fehler notwendig. Im Sinne der zuvor skizzierten Bedeutung einer gemeinsamen Lernerfahrung sollte neben der formalen Korrektur allerdings auch die Aufrechterhaltung des gemeinsamen Rahmens bei der Auswahl und Durchführung der Sprachförderstrategien sichergestellt werden, da andernfalls Ausschlussprozesse in Gang gesetzt werden können (vgl. Naugk u. a. 2016, 231; Schiefele u. a. 2019, 73).

3 Sprachliche Modellierungen im Unterricht und deren Wahrnehmung durch die Schüler*innen

Sofern Äußerungen von Schüler*innen im Unterricht Fehler enthalten, sollten Lehrkräfte im unmittelbaren Anschluss an die Äußerung sprachliche Modelle zur Korrektur anbieten. Dazu zählen syntaktische Erweiterungen (Expansion), syntaktische Richtigestellung und sachlogische Erweiterung (Extension), sowie die sprachliche Richtigestellung ohne Erweiterung (korrekatives Feedback) (vgl. Lüdtkke & Stitzinger 2017, 131). Eine Untersuchung zum Einsatz derartiger sprachlicher Modellierungen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften konnte zeigen, dass diese sehr differenziert angewandt werden. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und unterdurchschnittlichen Sprachleistungen setzten die beteiligten pädagogischen Fach- und Lehrkräfte beispielsweise deutlich häufiger semantisch-lexikalische oder grammatikalische Erweiterungen und korrekatives Feedback ein als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und durchschnittlichen Sprachleistungen (vgl. Beckerle u. a. 2020, 95). Eine Studie zur Wirkung von sprachlichen Modellierungen im Unterricht konnte zeigen, dass vor allem Grundschüler*innen mit einem schwachen sprachlichen Ausgangsniveau signifikant besser in Sprachtests abschneiden, wenn ihre Lehrkräfte häufiger korrekte sprachliche Modellierungen anwenden (vgl. Beckerle 2017, 215).

Um im Sinne einer inklusiven Unterrichtsgestaltung den Fokus auf den gemeinsamen Lerngegenstand zu wahren und Teilhabe zu ermöglichen, sollten Lehrkräfte bei der Auswahl von sprachlichen Modellierungen auch die jeweilige Unterrichtssituation berücksichtigen. In einem Klassengespräch bzw. im Frontalunterricht kann durch ein individualisiertes korrekatives Feedback beispielsweise die Aufmerksamkeit der Klasse sehr stark auf den Fehler und mögliche sprachliche Beeinträchtigungen des Kindes gelegt werden. Dies führt auf Seiten des Kindes zu erhöhtem Druck, da durch das Feedback ein Ausschluss markiert wird. Sofern eine solche individualisierte Strategie in dieser Sozialform angemessen erscheint, sollten sie möglichst beiläufig und indirekt formuliert werden (vgl. Mußmann, 2020, 130).

Emotionen von Lernenden wird dabei sowohl in Hinblick auf die Verarbeitung sprachlicher Lernangebote, als auch für das Erleben einer inklusiven Klassengemeinschaft und des Klassenklimas eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Kurtz 2020, 100). Allerdings ist bisher noch wenig über die emotionalen Reaktionen auf sprachliche Modellierungen im Unterricht auf Seiten der Schüler*innen bekannt. Erste Studien über die emotionale Wirkung von Sprachförderstrategien wie dem schriftlichen korrektiven Feedback deuten darauf hin, dass emotionale Reaktionen von Sekundarschüler*innen sehr unterschiedlich ausfallen können, je nachdem welche explizite bzw. implizite Bedeutung sie dem Feedback beimessen (vgl. Storch 2021, 590). Dabei hat auch der Kontext, in dem das Feedback erteilt wird, einen starken Einfluss auf die emotionale Reaktion. Beispielsweise stehen Schüler*innen dem korrektiven Feedback der Lehrkraft offener gegenüber, wenn Sie im Allgemeinen eine vertrauensvolle Beziehung zu der Lehrkraft pflegen (vgl. Lee u. a. 2008, 178f.).

Anhand dieser wenigen Befunden lässt sich somit weiterhin ein deutlicher Forschungsbedarf sowohl in Hinblick auf die emotionalen Reaktionen auf sprachliche Modellierungen als auch in Hinblick auf jüngere Lernende und verschiedenen pädagogische Settings feststellen (vgl. Oliver & Adams 2021). In Bezug auf die Erforschung emotionaler Reaktionen gilt es dabei zu berücksichtigen, dass in Abhängigkeit des jeweiligen Kontexts Emotionen nicht immer bewusst wahrgenommen und demnach von den Beteiligten nicht direkt wiedergegeben werden können. Aus diesem Grund bedarf es methodischer Zugänge, die geeignet sind, sich auch unbewussten emotionalen Reaktionen anzunähern (vgl. Panksepp 1999). Unter Rückgriff auf die psychoanalytische Sozialpsychologie und insbesondere die Arbeit von Fonagy et al. (2015, 104) liegt dieser Arbeit somit ein Emotionskonzept zugrunde, das Emotionen (wie z. B. Freude, Trauer, Zorn, Furcht, Ekel) als mentale Zustände auffasst, sie subjektiv wahrgenommen und reguliert werden aber auch unbewusst verbleiben können. Diese unbewusste Dimension offenbart sich u. a. in widersprüchlichen Emotionen, einem Unverständnis für das eigene emotionale Empfinden oder der fälschlichen Wahrnehmung von Emotionen. Eine Person kann beispielsweise äußern, von Glück erfüllt zu sein, während sie in Wirklichkeit von einer anderen Emotion beherrscht wird. Gleichsam liegt dieser Theorie die Annahme zugrunde, dass Beobachtende, unter Wahrung spezifischer methodologischer Prinzipien, emotionale Zustände von Außenstehenden identifizieren und stellvertretend mentalisieren können.

4 Forschungsdesign

Die vorangegangene Übersicht zeigt, dass sprachliche Modellierungen im Anschluss an Fehler von Schüler*innen bedeutsame Sprachförderstrategien im inklusiven Deutschunterricht der Primarstufe darstellen; mit dem Ziel, die Sprachhandlungskompetenz von Schüler*innen systematisch weiterzuentwickeln (vgl.

Lüttke & Stitzinger 2017, 131). Allerdings können diese Modellierungen unter bestimmten Umständen auch den Zielen eines inklusiven Unterrichts entgegenstehen und eher ausschließend wirken (vgl. Mußmann, 2020, 130). Ob ein sprachliches Modell für die betreffenden Schüler*innen dabei einen Ausschluss markiert, hängt wohlmöglich auch damit zusammen, welche Bedeutung sie der Modellierung der Lehrkraft beimessen und welche emotionalen Reaktionen diese bei ihnen auslöst (vgl. Storch 2021, 590). Allerdings existieren in Deutschland bisher noch keine Studie zur emotionalen Verarbeitung von sprachlichen Modellierungen im Deutschunterricht.

Um sich dieser Forschungslücke zunächst explorativ anzunähern, wurde im Rahmen einer Einzelfallstudie eine videographierte Deutschstunde einer vierten Klasse tiefenhermeneutisch ausgewertet. Dabei standen die Fragen im Vordergrund, a) welche expliziten und impliziten Bedeutungen den sprachlichen Modellierungen der Lehrkraft von Seiten der Schüler*innen beigemessen wird, b) welche emotionalen Reaktionen diese bei den betreffenden Schülern*innen auslöst und c) in wie weit dadurch wohlmöglich ein Ausschluss bzw. eine Exklusion markiert wird. Dabei sollte der explorative Zugang auch ermöglichen, erste hypothetische Implikationen bzgl. der Konzeptualisierung von inklusiven sprachlichen Modellierungen sowie zukünftige, weitergehende Forschungszugänge zu skizzieren.

4.1 Stichprobe

Das ausgewählte Unterrichtsvideo entstammt ursprünglich dem Forschungsprojekt VERA – Gute Unterrichtspraxis (vgl. Helmke 2014a). Ziel des Projektes war es, die Bedingungen für erfolgreiches Lernen im Grundschulunterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik zu analysieren (vgl. Helmke u. a. 2008). Der Zugriff auf das Video erfolgte über das Forschungsdatenzentrum Bildung.

Die Metadaten der Videos enthalten keinerlei Informationen zu Förderbedarfen von Schüler*innen. Allerdings fand sich in den Metadaten des ausgewählten Videos (vgl. Helmke 2014b) ein Hinweis auf die Mitwirkung einer Sozialpädagogin in der Unterrichtsstunde. Aktuelle Befunde aus dem Sekundarbereich zeigen, dass Fachkräfte der Schulsozialarbeit teilweise für die Entwicklung und Durchführung von besonderen, individuellen Fördermaßnahmen im Unterricht zuständig sind (vgl. Neumann u. a., 2021, 170). Aus diesen Gründen wurde der genannte Hinweis in den Metadaten dahingehend gedeutet, dass an dieser Unterrichtsstunde möglicherweise Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf teilnehmen und eine inklusive Unterrichtsgestaltung prinzipiell von der Fachkraft und der Sozialpädagogin intendiert sein müsste.

4.2 Kodierung von Sprachförderstrategien

Um einen Eindruck von der Gesamtheit der sprachlichen Modellierungen zu erhalten, wurde das Video zunächst kodiert. Zu diesem Zweck wurden alle Szenen iden-

tifiziert, in der die Lehrkraft in unmittelbarer Reaktion auf sprachliche Fehler der Schüler*innen selber eine sprachliche Äußerung getätigt hat. Für die Kodierung dieser Szenen wurde auf die von Lüdtke & Stitzinger (2017, 131) und Motsch (2017, 98) beschriebenen Konzepte zur sprachlichen Modellierung nach einer kindlichen Äußerung zurückgegriffen. In Tabelle 1 werden Beschreibungen und Beispiele für die einzelnen Kodierungen aufgelistet. Sofern die Handlung der Lehrkraft keiner dieser Kodierungen zugewiesen werden konnte, wurde sie als „Grenzfall“ kodiert. Der Begriff Grenzfall wurde gewählt, um hervorzuheben, dass in diesen Fällen in der Regel gar kein Feedback von Seiten der Lehrkraft erfolgte.

Die Kodierung wurde von zwei Rater*innen durchgeführt. Die Kodierung folgte dabei dem Ansatz des Consensual Coding, wie er von Hill (2021, 39ff.) vorgeschlagen wird. Das Consensual Coding sieht den Kodierprozess dabei als einen dialogischen Prozess an, in dem zwei Rater*innen versuchen, das Datenmaterial in seiner Komplexität und Ambiguität zu entschlüsseln. Die Rater*innen nehmen dabei zunächst unabhängig voneinander die Kodierung vor und diskutieren im Anschluss offen und wiederholt über Diskrepanzen. Das Ziel ist es zu einer Übereinstimmung zu kommen und gleichzeitig auch Differenzen zuzulassen (vgl. Hill et al. 2005, 200). Die Übereinstimmung der beiden Rater*innen in dieser Studie lag zunächst bei 66%. Nach einer darauffolgenden erneuten Sichtung der Szenen und entsprechenden Rekodierungen konnte eine Übereinstimmung von 88% erreicht werden.

Tab. 1: Beispiele für die Kodierung von sprachlichen Modellierungen nach Lüdtke & Stitzinger (2017).

Kodierung	Beschreibung	Beispiel
Expansion	Syntaktische Erweiterung (Die kindliche Äußerung wird mit einem fehlenden syntaktischen Element vervollständigt.)	Kind: „Holz schwimmt.“ Lehrer*in: „Ja genau, ich sehe auch, dass das Holz schwimmt.“
Extension	Syntaktische Richtigestellung und sachlogische Erweiterung (Die kindliche Äußerung wird mit einem semantischen Inhalt erweitert.)	Kind: „Der tut schwimmen.“ Lehrer*in: „Du hast recht. Das Holz schwimmt im Wasser und sinkt nicht.“
Korrektives Feedback	Sprachliche Richtigestellung ohne Erweiterung (Die Fachkraft wiederholt die Äußerung des Kindes in verbesserter Form.)	Kind: „Hot tut swimmen.“ Lehrer*in: „Ja richtig, Holz schwimmt.“

4.3 Tiefenhermeneutik

Für die weitere Analyse des Unterrichtsvideos wurde ein qualitatives Verfahren ausgewählt, das es ermöglicht, explizite und implizite Bedeutungen sprachlicher Äußerungen und damit verbundene emotionale Reaktionen zu rekonstruieren. Die Tiefenhermeneutik (vgl. König, 2000, 556ff.) schien hier besonders geeignet zu sein, da sie der Doppelbödigkeit sozialer Interaktionen Rechnung trägt. Die

Tiefenhermeneutik wurde ursprünglich von Lorenzer (1986, 11ff.) als Versuch der psychoanalytischen Kulturanalyse entwickelt, um den narrativen Gehalt von Text, Filmen etc. auf fundierte Weise zu untersuchen. Darauf aufbauend haben verschiedene Forscher*innen das Verfahren weiterentwickelt und versucht, es für die empirische Sozialforschung zugänglich zu machen (vgl. König 2000, 556ff; vgl. Leithäuser & Volmerg 2008, 149ff.).

Eine Grundannahme dabei ist, dass in sozialen Interaktionen stets sowohl manifeste Motive, Erwartungen, Intentionen, Sorgen etc. als auch latente Wünsche, Träume, Ängste oder andere Affekte inszeniert werden. Durch diese Doppelbödigkeit sozialer Interaktionen entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem manifesten und dem latenten Sinngehalt einer Szene, der sich im Rahmen einer szenischen Teilhabe erschließen lässt. Szenen, die irritieren oder die inkonsistent erscheinen, stellen dabei Schlüsselszenen dar, über die ein Zugang zu dem latenten Sinn der Interaktion gewonnen wird. Zu diesem Zweck wird das Material (Beobachtungsprotokoll oder, wie in dieser Studie, ein Video) einer Gruppe vorgestellt, die es ohne vorherige Instruktion sichtet und im Anschluss in einen offenen Austausch über individuelle Lesarten und Affekte diesbezüglich tritt. Die Teilnehmenden werden lediglich ermutigt, jegliche Fantasien, Irritationen oder Affekte, die das Material bei ihnen subjektiv auslöst, zu notieren und in die Diskussion einzubringen. Im Rahmen dieses Austausches werden relevante Schlüsselszenen identifiziert und in der weiteren Diskussion vertieft. Die Auswahl dieser Szenen trifft die Gruppe selbst, in dem sie sich auf Szenen einigt, die in besonderer Weise irritieren oder spezifische Affekte hervorrufen. Aus dieser affektiven Teilhabe an dem Material entspringt eine kontroverse Diskussion unter den Diskussionsteilnehmer*innen, anhand der sich der Sinngehalt des Materials im Spannungsfeld zwischen manifesten und latenten Sinn konstituiert. Die von der Gruppe produzierten Lesarten, ihre subjektiven Irritationen und Einordnungen, werden anschließend vom Forschenden kontrastiert und theoretisch eingeordnet. Dadurch soll eine komplexe Fallbeschreibung entstehen, die sowohl emotionale Dynamiken zwischen den Teilnehmenden untereinander und in der Auseinandersetzung mit dem Material abbildet, als auch Rückschlüsse auf die forschungsleitende Fragestellung erlaubt (vgl. König, 2000, 565f.).

Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wurde das Verfahren in folgender Weise umgesetzt. Als Diskussionsgruppe fungierte die Arbeitsgruppe Tiefenhermeneutik im Rahmen des Magdeburger Methodenworkshops 2020. An dieser Arbeitsgruppe nahmen ca. 15 verschiedene Forschende aus unterschiedlichen Disziplinen teil. Das Unterrichtsvideo wurde allen Teilnehmenden zunächst vollständig präsentiert. Sie erhielten zuvor nur eine kurze Einführung in das Forschungsthema und sollten es dann ohne spezifische Instruktion und mit ‚gleichschwebender Aufmerksamkeit‘ anschauen. Danach begann ein offener Austausch über unterschiedliche Lesarten des Videos. Diese Diskussion wurde aufgezeichnet, um eine spätere Weiterverarbeitung zu ermöglichen.

Die Dokumentation des Unterrichtsverlaufs, die Kodierung der sprachlichen Modellierungen sowie die im Rahmen der Gruppendiskussion produzierten szenischen Lesarten zu dem Unterrichtsvideo wurden anschließend kombiniert und erlaubten es, hypothetische Interpretationen bezüglich der sprachlichen Modellierungen und den damit verbundenen emotionalen Reaktionen der Schüler*innen vorzunehmen.

5 Ergebnisse

Um sowohl die einzelnen Analyseschritte als auch die Herleitung der Ergebnisse zu erläutern, wird im Folgenden zunächst der Unterrichtsverlauf dokumentiert. Aus Gründen des Datenschutzes können dabei leider keine Bildausschnitte aus dem Video präsentiert werden. Die Namen von Schüler*innen wurden verfremdet. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Kodierung der sprachlichen Modellierungen sowie die tiefenhermeneutischen Lesarten der Gruppe präsentiert. Abschließend werden die verschiedenen Ergebnisse zu einer fallübergreifenden Interpretation zusammengefasst.

5.1 Dokumentation des Unterrichtsverlaufs

Das ausgewählte Unterrichtsvideo zeigt eine Deutschstunde in einer vierten Klasse an einer Grundschule einer norddeutschen Großstadt. An der Stunde nehmen eine Lehrkraft, eine Sozialpädagogin und 19 Schüler*innen an einer Grundschule einer norddeutschen Großstadt teil. Es handelt sich um eine Doppelstunde von 90 Minuten. Die Stunde startet mit dem Tagesplan und die Lehrkraft erklärt den Schüler*innen das heutige Lernziel. Anschließend stellt sie die Sozialpädagogin vor und erklärt, dass diese während der Unterrichtsstunde anwesend sein wird. Das Thema der Stunde ist die wörtliche Rede. An der Tafel stehen drei Sätze mit fehlenden Satzzeichen:

- Johannes behauptet: Die deutsche Mannschaft hat gestern 2:0 gewonnen.
- Sarah ruft: Dann hast du wohl das Tor von Podolski nicht mehr gesehen! Das Spiel ist 3:0 ausgegangen.
- Sven meint: Die Deutschen haben super gespielt.

Die Schüler*innen lesen die Sätze vor und ergänzen die fehlenden Satzzeichen an der Tafel. Die Lehrkraft nimmt die Schüler*innen abwechselnd dran und reagiert unmittelbar auf Fehler. Dabei wartet sie meist zunächst ab, ob der betreffende Schüler bzw. die betreffende Schülerin die richtige Lösung selber nennen kann. Erst danach richtet sie sich mit der Fragestellung an den Klassenverband. Im letzten Schritt der Aufgabe markiert die Lehrerin gemeinsam mit den Schüler*innen die Begleitsätze. Dies tut sie, indem sie den entsprechenden Satzteil unterstreicht. Für den nächsten Stundenabschnitt bauen die Schüler*innen ihre Stühle als Stuhlkreis im hinteren Teil des Raumes auf. Anschließend erklärt die Lehrerin die Aufgabenstellung. Jeweils ein Kind deckt eine Wortkarte in der Mitte des Kreises auf

und liest sie anschließend vor. Im nächsten Schritt werden die Karten in die richtige Reihenfolge gebracht, wofür die Schüler*innen einige Versuche benötigen. Anschließend wird die wörtliche Rede mittels Satzzeichen durch die Schüler*innen gekennzeichnet. Auch hierfür benötigen die Schüler*innen einige Versuche, bis alle Satzzeichen an der korrekten Stelle stehen. Am Ende entstehen dann zwei Sätze:

- „Nein! Dieser Anzug dehnt sich ja.“, sagte der Verkäufer.
- „Und meckern sie nicht, wenn es auch wieder irgendwo aufplatzt?“, wollte das Sams wissen.

Der erste Satz löst bei den Schüler*innen eine Diskussion über die mögliche Bedeutung aus, woraus sich schließen lässt, dass ihnen die Bedeutung nicht klar zu sein scheint. Bei Zwischenrufen bemüht sich die Lehrerin um Ruhe, so dass der Lärmpegel nicht zu sehr steigt. Während einzelne Schüler*innen die Karten sortieren, werden andere Schüler*innen unruhig. Ein Schüler zeigt dabei gehäuft motorische Unruhe, schaut ständig in die Kamera und symbolisiert mit den Fingern einen Bart. Dieses Verhalten wiederholt er häufig. Zwischenzeitlich ertönt ein lautes Klopfen und es ist zu vernehmen, dass in einer anderen Klasse Pinsel benötigt werden. Es kommt in der Folge zu großer Unruhe im Klassenraum. Eine Schülerin verlässt daraufhin den Raum und bringt die benötigten Pinsel. Die Schülerin kommt erst nach einiger Zeit zurück, der Unterrichtsabschnitt läuft aber weiter.

Während sie gemeinsam den zweiten Satz erarbeiten, fällt es einigen Kindern zunehmend schwerer sich zu fokussieren. Dies zeigt sich vor allem daran, dass gesteigerte motorische Unruhe auftritt, je länger der zweite Stundenabschnitt anhält. Der schon zum Beginn des Stundenabschnitts abgelenkte Schüler, stellt seine Mitarbeit irgendwann gänzlich ein und stiftet einen weiteren Schüler an, Grimassen in die Kamera zu ziehen. Die meisten übrigen Kinder arbeiten jedoch durchgängig fokussiert. Die Lehrerin spricht zwischenzeitlich Schüler*innen an, welche abwesend oder abgelenkt wirken, und bittet höflich um ihre Aufmerksamkeit. Am Ende des Stundenabschnitts stimmen die Kinder ab, dass sie keinen dritten Satz üben wollen.

Der letzte Stundenabschnitt findet in Kleingruppenarbeit statt, hier bearbeiten die Kinder ein Arbeitsblatt, welches der Arbeitsform des zweiten Stundenabschnittes ähnelt. Die Lehrerin erklärt im Vorfeld den Arbeitsauftrag und wählt Schüler*innen aus, welche entweder mit ihr oder mit der Sozialpädagogin arbeiten. Die anderen Schüler*innen sollen eigenständig arbeiten und sich bei Bedarf gegenseitig unterstützen. Die Kinder räumen nacheinander die Stühle zurück an die Tische. Die Lehrerin bemüht sich um ein geordnetes Aufräumen. Einige Kinder laufen trotzdem ziellos durch den Klassenraum. Eine Schülerin hilft beim Austeilen der Aufgabenblätter, bis alle Kinder an ihrem Platz sitzen. Am vorderen Tisch (von der Kamera aus gesehen) sitzen drei Mädchen und ein Junge. Ein Mädchen an diesem Tisch bearbeitet die Aufgaben sehr zügig und leistete ihren Tischnachbar*innen anschließenden Hilfe. An den anderen Tischen ist das Arbeitsverhalten

der einzelnen Schüler*innen nicht genau zu erkennen (aufgrund der Position der Kamera). Zu Beginn der Gruppenarbeit wirken jedoch alle Schüler*innen sehr aufmerksam und aktiv.

Im weiteren Verlauf der Gruppenarbeit steigt allerdings der Lautstärkepegel zunehmend an. Einige hilflose Schüler*innen verfallen recht bald in Unmut und fordern sich zunächst untereinander zu Hilfe auf. Sie beschwerten sich, dass sie die Aufgabe nicht verstehen und müssen schließlich die Lehrerin eigenständig aufsuchen. Im Verlauf der restlichen Stunde verschlechtert sich die Stimmung daraufhin weiter. Einige Schüler*innen beginnen zu streiten und sich gegenseitig zu beleidigen. Zunehmend geben sie sich die Ergebnisse vor, ohne den Lösungsweg zu erklären. Sie nehmen sich gegenseitig die Materialien weg, sie schlagen sich und lästern über nicht anwesende Schüler*innen. Eine Schülerin bemüht sich um Schlichtung und wird dadurch wiederholt abgelenkt. Die Lehrerin und auch die Sozialpädagogin bleiben dabei die ganze Zeit auf ihre Gruppen fixiert. Am Ende der Stunde werden die Kinder aufgefordert, ihre Arbeitsblätter in ihre Klassenordner zu heften. Dies geschieht ohne weitere Kontrolle der Aufgaben.

5.2 Sprachliche Modellierungen der Lehrkraft

Im Rahmen der Kodierung der Unterrichtsstunde konnten zunächst 41 Szenen identifiziert werden, in denen Schüler*innen fehlerhafte sprachliche Äußerungen artikulieren und die Lehrkraft daraufhin selber eine Äußerung tätigt. In Tabelle 2 wird jeweils ein Beispiel aus dem Video für die verschiedenen Kodierungen mit entsprechender Häufigkeit dargestellt

Tab. 2: Häufigkeitsverteilung der Feedbackkategorien (N=44)

Kodierung	Beispiel	Häufigkeit (%)
Expansion	Lehrkraft: „Aus welchem Material ist der Anzug?“ Kind: „Gummi“ Lehrkraft: „Der Anzug ist aus Gummi“	11(27%)
Extension	Ein Kind setzt die Anführungsstriche in dem Satz „Nein! Dieser Anzug dehnt sich ja.“, sagte der Verkäufer“ falsch. Lehrkraft: Jetzt würde ich den Satz so lesen: „Nein! Dieser Anzug“. Das ist aber falsch. Es soll ja heißen „Nein! Dieser Anzug dehnt sich ja.“. Deshalb musst du die Anführungsstriche an einer anderen Stelle setzen.“	6(15%)
Korrektives Feedback	Schüler 1: „Da muss noch Ausrufungsstriche.“ Lehrkraft: „Wie heißt das?“ Schüler 1: „Ausrufungsstriche!“ Lehrkraft schüttelt mit dem Kopf und sagt, „Na, was ist da nicht ganz richtig?““. Daraufhin nimmt sie einen anderen Schüler dran. Dieser Schüler 2 antwortet: „Anführungsstriche oben.“ Daraufhin die Lehrkraft „Anführungsstriche oben. Genau.“. Die Lehrkraft adressiert daraufhin nochmal Schüler 1 und sagt: „Sag nochmal X, Anführungsstriche.“	12(29 %)
Grenzfall	Lehrkraft: „Was fehlt an diesem Satz noch?“ Schüler*in: „Anführungsstriche oben.“ Lehrer*in: „Was sagen die anderen dazu?“	12(29%)

In Tabelle 3 ist dargestellt, wie sich die sprachlichen Modellierungen der Lehrkraft auf einzelnen Schüler*innen verteilen. Die Namen der Schüler*innen wurden zuvor pseudonymisiert. Fünf Schüler*innen der Klasse wurde gar kein sprachliches Modell angeboten, weil sie sich entweder gar nicht mündlich am Unterricht beteiligten oder weil sie keinen Fehler produzierten.

Tab. 3: Verteilung der sprachlichen Modellierungen auf einzelne Schüler*innen

Name	Expansion	Extension	Korrektives Feedback	Grenzfall	Insgesamt
Ali	1				1
Daria		1	2	1	4
Elif	1				1
Erik		1	1	1	3
Finn	2			2	4
Hanna	1		1		2
Johannes	1	1	3	4	9
Mila	1	1			2
Noah			1	1	2
Paul	3	1	1	1	6
Phil				1	1
Riah		1			1
Rike			1		1
Yuki	1		2	1	4
Insgesamt	11	6	12	12	41

5.3 Tiefenhermeneutische Gruppendiskussion

Zu Beginn der Diskussion tauschten sich die Diskutant*innen zunächst über ihre subjektiven Eindrücke in Bezug auf das Video aus. Alle Diskutant*innen empfanden die Stunde als sehr ruhig und die Schüler*innen als sehr konzentriert und aufmerksam. Dabei wurde auch mehrfach Verwunderung darüber geäußert, dass es in der ganzen Stunde scheinbar kaum zu sichtbaren Störungen oder Konflikten zwischen den Schüler*innen bzw. der Lehrkraft kommt. Aufgrund des jungen Alters der Schüler*innen schienen die Diskutant*innen hier mit einem anderen Verhalten der Schüler*innen gerechnet zu haben. Die Mehrzahl der Diskutant*innen nimmt die Lehrkraft dabei insgesamt als sehr entspannt, ruhig und wertschätzend agierend war. Lediglich einige wenige Diskutant*innen empfinden die ruhige Sprechweise der Lehrkraft als unmotiviert oder einschläfernd. Die Unterrichtsgestaltung wird von den meisten Diskutant*innen spontan als langweilig bzw. uninteressant bewertet, obgleich sich alle im Grundsatz darü-

ber einig sind, dass das Erlernen der korrekten Verwendung von Satzzeichen ein wichtiger Lerninhalt ist. Dennoch erscheinen den Diskutant*innen die Lerngelegenheiten als sehr kleinteilig und vor allem auch recht langwierig, da im ersten und zweiten Abschnitt der Stunde mehr oder weniger dieselbe Art von Aufgabe bearbeitet wird. Beim Betrachten des Videos stellen sich bei den Diskutant*innen selbst starke Bewegungs- und Redeimpulse ein, die auf mögliche, ähnliche Impulse der Schüler*innen zurückgeführt werden. Die Sozialform und die Aufgabenstellung wird dabei als sehr anstrengend empfunden, was sich, aus Sicht der Diskutant*innen, auch in diesen eigenen körperlichen Impulsen und einer zunehmenden Aggression widerspiegelt. Insgesamt überwiegt dabei die Einschätzung, dass den jungen Kindern hier sehr viel zugemutet wird und dass sich eben diese aufgebaute Spannung bzw. Aggression der Schüler*innen zum Schluss der Stunde entlädt, was daran deutlich wird, dass die Unruhe in der Klasse deutlich zunimmt. Eine Szene ruft unter den Diskutant*innen eine besondere Irritation hervor. Diese Szene schauen sich die Diskutant*innen im Rahmen der Sitzung erneut gemeinsam an. Dies führt in Folge zu wahrgenommenen negativen Affekten, die in einem Kontrast stehen zu dem ersten positiven Eindruck der Stunde. Diese Szene betrifft den Schüler (an dieser Stelle Johannes genannt), der am häufigsten von der Lehrkraft adressiert wurde: Insgesamt entfallen 22% ($n=9$) aller von der Lehrkraft geäußerten sprachlichen Modellierungen auf ihn (siehe Kapitel 6.2). Die Szene knüpft an die erste Phase der Unterrichtsstunde an (Minute 00:12:53 bis 00:14:03). Johannes soll einen Satz mit entsprechenden Satzzeichen ergänzen. Der zu vervollständigende Satz in dieser Szene lautet: *Sarah ruft: „Dann hast du wohl das Tor von Podolski nicht mehr gesehen! Das Spiel ist 3:0 ausgegangen.“* Zunächst ergänzen drei Schüler*innen nacheinander die fehlenden Satzzeichen. Zum Schluss meldet sich Johannes und wird von der Lehrkraft aufgefordert den Satz zu vervollständigen. Johannes antwortet *„Da müssen noch Ausrufungsstriche oben.“* Die Lehrerin weist Johannes daraufhin, dass er das Satzzeichen falsch ausgesprochen hat und bittet einen anderen Schüler dies zu korrigieren und den Satz an der Tafel zu vervollständigen. Johannes wird außerdem von der Lehrkraft aufgefordert das Wort nochmal korrekt zu wiederholen. Anschließend wird der nächste Satz bearbeitet. Der Satz lautet *Sven meint: „Die Deutschen haben super gespielt.“* Eine Schülerin beginnt das erste Satzzeichen einzufügen. Danach wird ein anderer Schüler aufgefordert fortzufahren. Dieser Schüler antwortet erst *„Ausrufungsstriche“* und dann *„Ausrufeszeichen unten“*. Die Lehrerin korrigiert den Schüler und bittet ihn die Satzzeichen an der Tafel zu ergänzen. Die Lehrerin sagt daraufhin zu Johannes *„Guck mal Johannes jetzt hat sich was eingeschlichen. Merkste was?“* Diese Szene und insbesondere die Verwendung des Wortes „eingeschlichen“ irritiert die Diskutant*innen, weil dieser Begriff als sehr negativ konnotiert bewertet wird und Assoziation von Fremdheit, Boshaftigkeit und Unerwünschtheit weckt. Außerdem erscheint sich für die Diskutant*innen auch der Grund für

diese erneute Adressierung aus pädagogischer Sicht nicht zu erschließen. Dieser Kommentar weckt allgemein eine erhöhte Aggression und es wird von vielen Diskutant*innen daraufhin Wut gegen die Lehrkraft artikuliert. Die Diskutant*innen haben die Assoziation, dass die Lehrkraft Johannes demütigen will und sich wohlmöglich für vergangene Disziplinarverstöße an ihm recht. Auch erscheint der Umstand, dass Johannes viel häufiger von der Lehrkraft adressiert wird als die anderen Schüler*innen, den Diskutant*innen aufzufallen. Einzelne Diskutant*innen äußern auch eine Angst zu spüren, von der Lehrkraft gemäßregelt zu werden. Sie fantasieren, dass hinter der netten, freundlichen Fassade wohlmöglich eine autoritäre Lehrkraft steckt, die, wenn keine Kamera hinguckt, auch hart gegen Abweichler*innen vorgeht. Insgesamt überwiegen in der Diskussion dieser Szene bei den Diskutant*innen die Affekte Wut und Angst, die sich zunächst gegen die Lehrkraft, im Anschluss aber auch gegen das, als überfordernd wahrgenommene Schulsystem richten. Die Schule als kulturelle Institution wird dabei als notwendig und sinnvoll aber in der konkreten Umsetzung als ungerecht wahrgenommen, da die Leistungsanforderungen Erfahrungen des Scheiterns und soziale Ungleichheit reproduzieren. Die Lehrkraft ist aus Sicht der Diskutant*innen ebenfalls mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert (hohe Diversität im Klassenzimmer, unterschiedliche Lernausgangslagen etc.) und verspürt wohlmöglich einen großen Druck, der sich an einzelnen Stellen, wie der Interaktion mit Johannes, offenbart.

5.4 Zusammenfassende Interpretation

An dieser Stelle soll der Versuch unternommen werden, die verschiedenen manifesten und latenten Ebenen der Analyse zu einer schlüssigen Interpretation des Falls zusammenzufassen. Zunächst kann dabei festgehalten werden, dass in dem Video eine Deutschstunde zu sehen ist, in der die Lehrkraft anhand lebensweltlicher Themen (Fußball und das Sams) versucht, mit den Schüler*innen die korrekte Anwendung von Satzzeichen erarbeitet. Sie verwendet dabei unterschiedliche Materialien und wechselt auch zwischen verschiedenen Sozialformen, wobei methodisch Klassengespräche überwiegen. Die Sozialpädagogin nimmt zwar an dem Unterricht teil, wird allerdings erst in der Phase der Gruppenarbeit stärker in das Unterrichtsgeschehen eingebunden. In Bezug auf die sprachlichen Modellierungen zeigt sich, dass die Lehrkraft den Schüler*innen nach einem Fehler häufig verschiedene Modelle, wie Expansion, Extension und korrekatives Feedback, anbietet. Allerdings zeigte sich im Rahmen der Kodierung auch, dass die Lehrkraft dabei einzelne Schüler*innen und insbesondere Johannes mit insgesamt 9 sprachlichen Modellen häufiger adressiert als die anderen Schüler*innen in der Klasse. Die tiefenhermeneutische Diskussion zum Unterrichtsvideo deutet dabei auf die latente Ebene der Beziehung zwischen der Lehrkraft und genau diesem Schüler hin. Zunächst wird die Irritation der Gruppe gegenüber der häufigen Adressierung dieses Schülers durch das Ergebnis der numerischen Kodierung be-

stätig (siehe Tabelle 3). Darüber hinaus führen die in der Diskussion artikulierten Affekte, insbesondere in Bezug auf den Kommentar „*Guck mal Johannes jetzt hat sich was eingeschlichen. Merkeste was?*“, eine unterschwellige Aggressivität und damit verbundene Angst zu Tage, die in dem Unterrichtsvideo nicht direkt sichtbar wird, aber durch die szenische Teilhabe der Diskutant*innen rekonstruiert werden kann. Aggressivität und Angst könnten daher auch eine emotionale Dimension der Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem betreffenden Schüler sein, die sich in dem scheinbar beiläufigen Kommentar niederschlägt und möglicherweise das subjektive Erleben der Unterrichtsstunde aus Sicht des Schülers beeinflusst.

Das von der Lehrkraft angebotene korrektive Feedback erscheint somit wenig geeignet zu sein, die sprachliche Entwicklung von Johannes zu fördern. Erstens enthält das Feedback der Lehrkraft kein wirkliches Modell, woran der Schüler sich orientieren könnte. Zweitens dürfte sich die aggressive Konnotation besonders nachteilig auf die Nutzung dieses Sprachförderangebots auswirken. Die darin zum Ausdruck kommende aggressive Abwertung motiviert Johannes wahrscheinlich nicht zu einer Internalisierung des sprachlichen Modells, da hierdurch seine sprachliche Abweichung deutlich hervorgehoben und sein Ausschluss klassenöffentlich markiert wird. Der Schüler fühlt sich dadurch wohlmöglich eher vorgeführt oder bloßgestellt und könnte in Reaktion darauf seine weitere Beteiligung am Unterricht einstellen. Die gleichsam von den Diskutant*innen artikulierten Angst gegenüber der Lehrkraft könnte auf eben dieses emotionale Erleben aus Sicht des Schülers hindeuten. Das ihm gegenüber artikulierten korrektive Feedback und der damit verbundene Kommentar der Lehrkraft enthält somit eine zweifache Doppelbödigkeit und Widersprüche. Die Lehrkraft zeigt sich einerseits um ihn bemüht (sie adressiert ihn häufig) und zugleich gibt sie ihm implizit zu verstehen, dass sich seine Fehler negativ auf die ganze Gruppe auswirken und sein Lernprozess dadurch den Lernerfolg seiner Mitschüler*innen beeinträchtigen könnte („*jetzt hat sich was eingeschlichen*“). Somit wird nicht nur sein Fehler markiert, sondern gleichzeitig dieser Fehler auch als etwas dargestellt, das ihn von dem Rest der Klasse separiert. Andererseits ergibt sich eine Doppelbödigkeit dadurch, dass die Lehrkraft in der Situation Johannes unter Druck setzt einen Fehler zu korrigieren, ohne ihm ein klares Modell zur Korrektur zu liefern. Die Angst der Diskutant*innen spiegelt dann wohlmöglich die Angst des Schülers wieder, den Ansprüchen der Lehrkraft nicht zu genügen, bei seinen Mitschüler*innen in Ungnade zu fallen und dadurch in eine Außenseiterrolle zu geraten.

6 Diskussion

Die vorgestellte Analyse der videographierten Deutschstunde deutet auf verschiedene Wirkungsebenen einer kodierten sprachlichen Modellierung sowie den damit verbundenen emotionalen Reaktionen und Ausschlussprozessen hin. Zu-

nächst einmal wird daran deutlich, welch hohe zahlenmäßige Bedeutung sprachlichen Modellierungen im inklusiven Deutschunterricht der Primarstufe haben. Die Lehrkraft bietet 14 Schüler*innen der Klasse verschiedene sprachliche Modelle im Laufe der Unterrichtsstunde an. Es zeigt sich auch, dass auf einzelne Schüler*innen wie Johannes oder Paul vergleichsweise viele sprachliche Modellierungen entfallen. Die Forschung zeigt, dass sich dies positiv auf die sprachliche Entwicklung der betreffenden Schüler*innen der Klasse auswirken kann (vgl. Beckerle, 2017, 215). Allerdings lassen sich im Rahmen dieser Studie nur Vermutungen über potentiell sprachförderliche Wirkungen der hier getätigten Modelle aufstellen. Darüber hinaus lässt sich aufgrund der präsentierten Ergebnisse erahnen, dass die kognitiven und emotionalen Wirkungsebenen einer sprachlichen Modellierung, in Abhängigkeit von Kontext und Konnotation, sehr unterschiedlich ausfallen können und demnach sehr differenzierte Auswirkungen auf den Lernerfolg und die Erhaltung des inklusiven Rahmens entfalten (vgl. Kurtz 2020, 100; Storch 2021, 590).

Die vorliegende explorative Einzelfallstudie leistet in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag, in dem sie mittels eines komplexen tiefenhermeneutischen Verfahrens zeigt, wie der manifeste und der latente Sinn einer Sprachförderstrategie, wie dem korrektiven Feedback, im Einzelfall auseinandergehen können und dadurch eine ambivalente Doppeldeutigkeit erzeugen, die aus Sicht des betreffenden Schülers eher ungünstig bzw. lernhinderlich gewirkt haben dürfte (vgl. Mußmann, 2020, 130). Die Häufigkeit mit der die Lehrkraft Johannes sprachliche Modelle anbietet, lässt vermuten, dass sich zum einen Johannes aktiv mündlich am Unterricht beteiligt und sich die Lehrkraft zum anderen um eine Korrektur seiner Fehler und seine sprachliche Entwicklung bemüht. Durch die negative Konnotation eines einzelnen korrektiven Feedbacks wird Johannes aber möglicherweise nicht nur entmutigt, sich weiter im Unterricht zu engagieren, sondern er wird auch als Außenseiter markiert, dessen Lernprozess (inkl. der damit verbundenen Fehler) dem Lernen der Mitschüler*innen entgegensteht. Dadurch wird er auf sprachlicher Ebene aus dem inklusiven Rahmen, der Lerngemeinschaft und der Lerngelegenheit, ausgeschlossen.

Diese Interpretation wiederum legt verschiedene praktische und theoretische Implikation nahe. Anknüpfend an allgemeine Überlegungen zum sprachlichen Handeln von Lehrkräften (vgl. Eikenbusch, 2013, 7) weist das Ergebnis auf die soziale Bedeutung von sprachlichen Modellierungen hin, die nie ausschließlich sprachliche Modelle vermitteln, sondern immer auch erzieherische und beziehungsbezogene Bedeutungen in sich tragen. Damit Lehrkräfte sprachliche Modellierungen wie das korrektive Feedback im Unterricht professionell einsetzen können, bedarf es daher einer Bewusstheit für die feinen sprachlichen Unterschiede und einer stetigen Reflexion der individuellen unterrichtlichen Formulierung dieser Modellierungen. Da der Sprachgebrauch sich im Unterricht allerdings häufig rou-

tinemäßig vollzieht (vgl. Khong u. a. 2019), eignen sich Ansätze wie die Unterrichtshospitation oder die kollegiale Fallberatung am ehesten für eine derartige Reflexion sprachlicher Modellierungen.

Daraus kann gefolgert werden, dass auch in der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften die verschiedenen Dimensionen der Lehrkräftesprache vermittelt werden sollten, damit sie dazu befähigt werden, sprachliche Modelle im Deutschunterricht förderlich und wertschätzend zu formulieren. Ein interessanter Ansatz ist in diesem Zusammenhang das „Dialogic Teaching“ Projekt aus England, in dem Grundschullehrkräfte sich über zwei Schulhalbjahre mit theoretischen Inhalten zur Lehrkräftesprache auseinandersetzten und daneben Unterrichtsvideos und Audioaufnahmen zur Selbstreflexion und für Gespräche mit Mentor*innen erhielten. Die beteiligten Lehrkräfte empfanden das Projekt als sehr förderlich und die Schüler*innen der teilnehmenden Lehrkräfte konnten im Vergleich zu anderen Schüler*innen u. a. deutlichere höhere sprachliche Lernzuwächse verzeichnen (vgl. Jay u. a. 2017).

Mit Bezug auf einen breiteren, inklusionspädagogischen Diskurs (vgl. von Stechow u. a. 2019) zeigt sich hingegen auch, dass die Implementierung sprachlicher Modellierungen im Unterricht in einem Spannungsverhältnis zwischen der erwünschten Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen zum Zweck der Inklusion und einer gleichzeitigen geforderten Sicherstellung sprachlicher Normativitätsvorstellungen steht (vgl. Ivanova, 2019). Dieses Spannungsverhältnis lässt sich dabei nie ganz auflösen und stellt eine zentrale Herausforderung des inklusiven Unterrichts dar. Allerdings können Deutschlehrkräfte zur ethischen Orientierung auf Leitlinien wie die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (vgl. Prengel & Piezunka, 2019) zurückgreifen, in denen zulässige und unzulässige Handlungen formuliert sind und die dazu anregen sollen, bestehende Sprach- und Handlungsmuster zu reflektieren. Allerdings bleibt auch hier ein gewisser Spielraum bei der Frage, ob die hier fokussierte Formulierung des korrektiven Feedbacks bereits als diskriminierend oder entwertend zu betrachten wäre. Anhand der vorgestellten tiefenhermeneutischen Interpretation konnte gezeigt werden, dass auch Begriffe, die auf den ersten Blick nicht manifest diskriminierend oder entwertend erscheinen, in Abhängigkeit des Kontexts und der Konnotation dennoch ein derartiges Erleben hervorrufen können. Tiefenhermeneutisch-orientierte Verfahren der Sprachreflexion erscheinen somit eine sinnvolle Ergänzung für die sprachliche Bildung von Deutschlehrkräften zu sein (vgl. Reischl, 2019).

Die hier dargestellten Ergebnisse und Implikationen können aufgrund des explorativen Einzelfalldesigns lediglich als Hypothesen in Bezug auf die emotionalen Wirkungen von einzelnen sprachlichen Modellierungen verstanden werden. Daher wäre es wünschenswert, wenn zukünftige Forschungsvorhaben die emotionale Wirkung von sprachlichen Modellierungen im Unterricht unter Zunahme

weiterer Fälle und ergänzender Daten wie Interviews und Gruppendiskussionen untersuchen würden. Dabei sollten auch differenzielle Analysen der emotionalen Wirkung von variierenden Modellierungen gegenüber einzelnen Schüler*innen im gesamten Stundenverlauf untersucht werden, um rekonstruieren zu können, welche Feedback-Muster und dyadischen Beziehungsdynamiken der sprachlichen Modellierung zugrunde liegen. Angesichts der großen Bedeutung sprachlicher Modellierungen im inklusiven Deutschunterricht erscheint es für die inklusive Unterrichtsforschung geboten, diesen Aspekt des Lehrkräftehandelns genauere Beachtung zu schenken und dadurch ein für die Praxis verwendbares Wissen zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (2009). Mündliche Kommunikationskompetenz. In: M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Beckerle, C. (2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Weinheim und Basel: Beltz.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., & Kucharz, D. (2020). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In: K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Tietz (Hrsg.): Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79-101. https://doi.org/10.35468/5801_05
- Eikenbusch, G. (2013). Über Lehrersprache muss man sprechen... Perspektiven für eine bessere Gesprächsführung in der Schule. In: Pädagogik, Jg. 65/H. 7/8, 6-10.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2015). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W., & Wagner, W. (2008). Zeitznutzung im Grundschulunterricht. Ergebnisse der Unterrichtsstudie „VERA – Gute Unterrichtspraxis“. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 1/H. 1, 23-36.
- Helmke, A. (2014a). VERA – Gute Unterrichtspraxis [Datensatz]. Forschungsdatenzentrum Bildung. <https://doi.org/10.7477/20:1:1>
- Helmke, A. (2014b). VERA – Gute Unterrichtspraxis [Datensatz]. Forschungsdatenzentrum Bildung. <https://doi.org/10.7477/20:1:4>
- Hill, C. E. (2021). *Essentials of consensual qualitative research*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. In: Journal of Counseling Psychology, Jg. 52/H. 2, 196-205. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196>
- Hütts-Graff, P., Köhnen, R., Lischeid, T., Rupp, G., Walper, S., & Köhnen, R. (2011). Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Ivanova, M. (2019). Inklusive Pädagogik zwischen Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen und Sicherstellung pädagogischer Normativitätsbestrebungen. In: E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 32-39.
- Jay, T., Willis, B., Thomas, P., Taylor, R., Moore, N., Burnett, C. & Stevens, A. (2017). Dialogic teaching: Evaluation report and executive summary. Online unter: https://shura.shu.ac.uk/17014/1/Dialogic_Teaching_Evaluation_Report.pdf (Abrufdatum: 21.06.2022).

- Khong, T.D.H., Saito, E., & Gillies, R.M. (2019). Key Issues in Productive Classroom Talk and Interventions. In: *Educational Review*, Jg. 71/H. 3, 334-349.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410105>
- Kleppin, K. (1997). Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin: Langenscheidt.
- König, H.D. (2000). Tiefenhermeneutik. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowolth, 556-569.
- Kurtz, J. (2020). Emotionen im Fokus der fremdsprachendidaktischen Diskussion. 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*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 91-103.
- Lee, G., & Schallert, D.L. (2008). Meeting in the Margins: Effects of the Teacher-Student Relationship on Revision Processes of EFL College Students Taking a Composition Course. In: *Journal of Second Language Writing*, Jg. 17/H. 3, 165-182. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.002>
- Leithäuser, T. & Volmer, B. (2008). Anleitung zur empirischen Hermeneutik: Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: H.D. König, A. Lorenzer, H. Lüdde, S. Nagbøl, U. Prokop, G. Schmid Noerr & A. Eggert (Hrsg.), *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur*. Frankfurt a.M.: Fischer, 11-98.
- Lüdtk, U.M., & Stitzinger, U. (2017). Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H.-J. (2017). Kontextoptimierung Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag. Mußmann, J. (2020). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M. & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 72/H. 4, 164-177.
- Oliver, R., & Adams, R. (2021). Oral Corrective Feedback. In: E. Kartchava & H. Nassaji (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*. Cambridge: University Press, 187-206. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.010>
- Panksepp, J. (1999). Emotions as Viewed by Psychoanalysis and Neuroscience: An Exercise in Consilience. In: *Neuropsychanalysis*, Jg. 1/H.1, 15-38.
<https://doi.org/10.1080/15294145.1999.10773241>
- Prengel, A. & Piezunka, A. (2019). Zur inklusiven und ethischen Qualität pädagogischer Beziehungen: Zwischen individuellen, kollektiven und universellen Perspektiven. In: E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 114-122.
- Reischl, J. (2019). Der Einsatz der Tiefenhermeneutik in der Lehrer*innenbildung am Beispiel eines Protokolls einer teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 19/H. 4, 102-111. https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_09
- Röhner, C., & Wiedenmann, M. (2017). *Kinder stärken in Sprache(n) und Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiefele, C., Streit, C., & Sturm, T. (2019). *Pädagogische Diagnostik und Differenzierung in der Grundschule. Mathe und Deutsch inklusiv unterrichten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.) (2019): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Storch, N. (2021). Written Corrective Feedback and Learners' Objects, Beliefs, and Emotions. In: E. Kartchava & H. Nassaji (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 581-597.
<https://doi.org/10.1017/9781108589789.028>

Autor*innenangaben

Hofman, Josef, Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Classroom Management, Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehungen

Josef.Hofman@hu-berlin.de

Sarah Böse und Gianna Wilm

Hilfepraktiken im Hilfesystem – Zur (Re-)Produktion von Asymmetrien und Differenzen im Unterricht

Abstract

Im Unterricht ist das gegenseitige Helfen und Unterstützen von Schüler*innen alltägliche, beobachtbare Praxis, die sich von der schüler*innenseitig selbstinitiierten Suche nach Rat bis hin zu durch Lehrkräfte fest installierte und aufgabenbezogene Hilfesysteme unterschiedlich gestalten kann (vgl. Rabenstein u.a. 2012, 32; Krappman & Oswald 1995, 144). Die per Definition erst einmal positiv konnotierte Erwartung an das gegenseitige Helfen wird jedoch im Kontext von Schule und Unterricht nicht immer erfüllt (vgl. Krappmann & Oswald 1995; Wagener 2014). Auch über das von Lehrkräften im Unterricht eingeführte Hilfesystem wird ambivalent geurteilt (vgl. Bastian 2012): Kritik entzündet sich dabei an generellen Problemen der schulischen Differenzierung sowie der Einteilung von Schüler*innen und reicht bis hin zur Verfestigung von Asymmetrien und Machtstrukturen auf Mikroebene, die mit diesem Beitrag beforscht werden. Anhand videographierten Unterrichts wird rekonstruiert, wie Asymmetrien und Differenzen zwischen Schüler*innen durch ein sogenanntes Hilfesystem sowohl seitens der Schüler*innen als auch seitens der Lehrkraft reproduziert werden. Hierzu wird eine ausgewählte Videosequenz aus dem videobasierten Fallarchiv HILDE mithilfe praxeographischer Sequenzanalyse interpretiert, wodurch Rückschlüsse auf generelle Differenzierungspraktiken im Unterricht gezogen werden können.

1 Das Hilfesystem zur Differenzierung heterogener Lerngruppen

Der Umgang mit Differenz und Heterogenität zählt nicht erst seit der verbindlichen Einführung eines inklusiven Bildungssystems zu einer zentralen Herausforderung in Schule und Unterricht. Schon seit der Einführung von Klassenunterricht im 19. Jahrhundert, die zum Ziel hatte, eine homogene Lerngruppe im Gleichschritt zu unterrichten, traten Überforderung und Unterforderung

aufgrund individueller Unterschiede wiederkehrend zu Tage. Brophy und Good (1976) resümierten bereits vor mehr als 40 Jahren:

„Lehrer, die allen Schülern dieselbe Häufigkeit und dieselbe Art an Lernmöglichkeiten im Klassenzimmer geben sowie gleiche Ziele für alle setzen, werden die Klasse so gestalten, dass viele Schüler über- oder unterfordert werden. Gleichheit ist nicht die Antwort. Gleichheit ist unzutreffend als Erwartung und schädlich als Strategie“ (ebd., 316-317).

Deutlich wird, dass der Blick auf Heterogenität immer auch eine relationale Perspektive zur Homogenität eröffnet (vgl. Budde 2018, 139), und dass Differenzierung stets zwischen beiden Perspektiven zu vermitteln versucht. Das, was als Differenz wahrgenommen und bewertet wird, ist dabei keine natürliche, biologisch angeborene Eigenschaft, sondern wird anhand einer sozial festgelegten Norm ermittelt und reproduziert. „Differenzkonstruktionen und Differenzierungen lassen sich in dieser Sichtweise als soziale Prozesse beschreiben, die in und als Praktiken organisiert sind“ (ebd., 138). Insofern sind es auch nicht die Schüler*innen, die Differenzen in den Unterricht mitbringen, sondern sind Schule und Unterricht als Orte zu verstehen, an denen Konzepte der Differenz, Homogenität und Heterogenität hervorgebracht werden, und zwar im Prozess des Vergleichens und Bewertens (vgl. Budde 2017, 18). Unterschieden werden kann ferner zwischen sozialen (Geschlecht, Milieu, Kultur etc.) und pädagogischen (Leistung, Unterrichtsarrangements) Differenzkategorien. In diesem Beitrag soll sich vorrangig mit der Kategorie der Schüler*innenleistung befassen werden, da Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht zumeist in Bezug auf Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen eingesetzt werden – so auch wiederkehrend das sogenannte Hilfesystem. Grund dafür, dass Leistung als zentrale Heterogenitätskategorie für die Schule gilt, ist deren Bedeutsamkeit für gesellschaftliche Allokations- und Selektionsfunktionen (vgl. Decristan & Jude 2017, 110; Budde 2017, 17). Überdies besteht darin eine Antinomie schulischer Differenzierung, denn der schulische Bildungsauftrag zielt zugleich auf die individuelle Bildung und gesellschaftliche Integration von Lernenden wie auch auf deren Selektion hinsichtlich beruflicher Laufbahnen, wodurch Leistungsunterschiede von Seiten der Schule sichtbar gemacht werden sollen (vgl. Helsper 2011).

Als probates Mittel, um einer leistungsheterogenen Lerngruppe zu begegnen, wird die Binnendifferenzierung angesehen. Unterteilt in qualitative und quantitative Differenzierung, gibt es inzwischen zahlreiche Maßnahmen schulischer und unterrichtlicher Differenzierung, die in der Literatur aufgegriffen und beschrieben werden (vgl. z. B. Bönsch 1995). Darunter erlangt wiederkehrend auch das Hilfesystem – teils auch als Peer-Learning bezeichnet – Aufmerksamkeit und wird als geeignete Maßnahme bewertet, um gleichberechtigtes Lernen zu fördern. Das Hilfesystem wird in der Regel dann eingesetzt, wenn Schüler*innen mit der Bearbeitung von Aufgaben schneller fertig sind als andere. Für die schnelleren

Schüler*innen ist es insofern also neben einer möglichen qualitativen Differenzierung durch das tiefere Durchdringen eines Lerngegenstandes, wenn sie die Aufgabe ihren Mitschüler*innen erklären, auch eine quantitative Differenzierung: Sie sollen im Anschluss an die eigene Aufgabenbearbeitung den langsameren Schüler*innen bei der Bearbeitung (zumeist jedoch ungeregt) helfen, wodurch diese insb. eine qualitative Differenzierung erfahren.

Seinen Ursprung hat das Hilfesystem in der Reformpädagogik, wo es in altersgemischten Klassen eingeführt wurde mit dem Grundgedanken, dass in einer dreizügigen Stammgruppe, Schüler*innen, die einen Unterrichtsgegenstand beherrschen, ihren Mitschüler*innen beratend/unterrichtend zur Seite stehen können. Somit würde nicht nur eine höhere Schüler*innenaktivität erzielt werden, sondern „das Erklären für den Helfer eine vorzügliche Selbstkontrolle und der faktische Einzelunterricht für den betreuten Schüler eine vorzügliche Lernhilfe“ (Haußer 1980, 234) darstellen. Weil in der Regel Schüler*innen des höheren Jahrgangs den Mitschüler*innen darunter helfen und sich dies jährlich verändert, kommt jede*r Schüler*in der Stammgruppe mal in die Position der oder des Helfenden und mal in die Position der oder des Hilfesuchenden. Die Altersheterogenität fungiert hier als Legitimationsgrundlage für das Hilfesystem. Aber auch in altershomogenen Lerngruppen wird der Einsatz von Hilfesystemen mit einer Vielzahl an Vorteilen begründet: „Sie unterstützen die kognitive Aktivierung, die Reflexion von Lernprozessen sowie die Entwicklung von sozialen Kompetenzen“ (Bastian 2012, 3). Das Gelingen sei laut Bastian (2012) dabei allerdings an drei Bedingungen geknüpft: (1) Der*die Helfende lernt etwas, das er*sie ohne Hilfesystem nicht gelernt hätte, (2) der*die Hilfesuchende lernt etwas, das er*sie ohne Hilfesystem nicht gelernt hätte und (3) die Interaktion zwischen helfender*m und hilfesuchender*m Schüler*in liegt weiterhin in der Verantwortung der*des Lehrenden (vgl. ebd., 8). Sowohl für altersheterogene wie auch für altershomogene Klassen birgt das Hilfesystem jedoch immer auch die Gefahr der Reproduktion von asymmetrischen Positionen und Überlegenheitsmechanismen. Dabei ist Helfen per se positiv konnotiert; so wird es bspw. in der sozialpsychologischen Fachliteratur als prosoziales Verhalten eingestuft, welches als freiwilliges Handeln angesehen wird und darauf abziele, einer anderen Person etwas Gutes zu erweisen (vgl. Bierhoff 1990, 10). Helfen trägt per Definition also dem Wohlbefinden bei, weil es diejenigen, die Hilfe benötigen, mit ihren Problemen nicht allein lässt. Helfen vermittelt das Gefühl des Eingebundenseins und Aufgehobenseins in einer sozialen Gruppe. Im schulischen Kontext kann sich dies jedoch ganz anders zeigen, schon allein, weil im Unterricht Hilfepraktiken nicht immer freiwillig erfolgen, sondern auch expliziter Teil der Aufgabenstellung sein können (vgl. Wagener 2014, 52).

Hinweise darauf geben schon Krappmann und Oswald (1995), die in ihrer Studie zum schulischen Lernen in gleichaltrigen Lerngruppen unterschiedliche Hilfesituationen unter Schüler*innen beobachtet haben und dabei feststellten, dass nur

in etwa der Hälfte aller Situationen, die sich auf das Lösen von Aufgaben bezogen und in denen Schüler*innen eigeninitiativ um Hilfe bei Mitschüler*innen baten, die Hilfe problemlos erfolgte. Sie schrieben: „Vor allem, wenn es um Ergebnisse geht, werden Hilfsersuchen oft abgeschlossen, Fragen werden überhört und Einblick wird verhindert. Erbetene Erläuterungen werden hämisch-überheblich gegeben, manchmal mit groben Beschimpfungen verknüpft [...]. Nur wenige Male wird der Hilfesuchende so beraten, daß [sic] er begreift, was ihm unklar war“ (ebd., 144).

Zugleich kann Unterricht Hilfesituation hervorbringen, die auch von Seiten der Lehrkräfte als weniger erwünscht bewertet werden können. Rabenstein u. a. (2012) fassen zusammen: „Gemeint sind zum Beispiel Hilfepraktiken (wie Vorgesagen oder Abschreiben lassen), die zwar dem Erledigen von Aufgaben dienen, aber – so wird jedenfalls unterstellt – keine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen und insofern keinen positiven Lernzuwachs für die beteiligten Schüler(innen) ermöglichen“ (ebd. 32f.). Auch Wagener (2014) konstatiert, „dass Hilfeprozesse sehr unterschiedlich verlaufen können, je nach Qualität auf der inhaltlichen Ebene und je nach Beziehung zwischen den Interaktionspartnern“ (ebd., 52) und führt dazu weiter aus: „Gegenseitiges Helfen kann sich auch problematisch gestalten, wenn in einer Hilfesituation eine einseitige Überlegenheit des Helfers und somit ungleich verteilte Einflusschancen auf die Situation gegeben sind. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn einem Kind Hilfe aufgedrängt wird und es sich nicht dagegen wehren kann“ (ebd.).

Es wird deutlich, dass Hilfe – insb. im schulischen Kontext – nicht ausschließlich prosoziale Aspekte impliziert, was sich in Hilfesystemen zuspitzt und im Folgenden anhand einer videographierten Unterrichtssequenz veranschaulicht werden soll. Hierzu wird sich methodologisch an einem praxeologischen Ansatz orientiert, der im Folgenden skizziert wird.

2 Eine praxistheoretische Perspektivierung – zu den methodischen Überlegungen

Mit einer praxistheoretischen Perspektive wird der schulische Alltag als „ein Bündel aufeinander bezogener, ineinander verschränkter sozialer Praktiken“ (Breibenstein 2006, 18) verstanden. Praxisvollzüge geraten als eigene Kraft in den Blick, in denen sich „Ordnungen und deren Trägerschaften in den wiederholten Vollzügen von Praktiken ausformen, verfestigen und verändern“ (Alkemeyer 2017, 141). Die menschlichen Beteiligten werden als Teilnehmer*innen von Praktiken betrachtet, die sich mit ihrem Handeln in die Praktiken einfügen oder sich an diesen orientieren (vgl. Brümmer 2015, 63). Diese Teilnehmer*innenschaft findet dabei immer in Verbindung mit Koaktivitäten anderer Körper sowie mit anderen

Praxiselementen, wie beteiligten Dingen, in einem jeweils spezifischen raum-zeitlichen Setting statt, wodurch ein materialistischer Blick zentral gesetzt wird und gleichzeitig die Prozesshaftigkeit der schulischen Praxis betont wird. Unterricht konstituiert sich demnach immer in einem Zusammenspiel von Praktiken und deren materiellen Bestandteilen (vgl. Wilm 2021, 47).

2.1 Methodisches Vorgehen – Praxeographische Sequenzanalyse

Auf dieser Grundlage wird der Fokus auf die Rekonstruktion der Konstitution und Herstellung der „materiellen Vollzugswirklichkeit“ (Schäfer & Daniel 2015, 43) gelegt, wodurch die Frage nach dem *Wie* anstatt nach dem *Warum* in den Vordergrund rückt. Dies lässt einen Rückgriff auf ethnographische Verfahren als sinnvoll erscheinen, die Schäfer und Daniel (2015) sogar als „Hausmethode“ (ebd., 40) der Praxissoziologie bezeichnen. Schmidt (2012) spezifiziert dies zusätzlich, indem er vorschlägt von „Praxeographie“ (ebd., 49) zu sprechen, um die Beschreibungen sozialer Praktiken im Gegensatz zu Beschreibungen der kulturellen Verfasstheit unterschiedlicher Ethnien zu betonen (vgl. Schäfer & Daniel 2015, 40). Weiterführend dazu legt eine Betrachtung von Praktiken in ihrer Materialität und Prozesshaftigkeit den Rückgriff auf Videographien nahe, um das Zusammenspiel sprachlicher Interaktionen, beteiligter Körper und Artefakte in einem jeweils spezifischen raum-zeitlichen Setting in ihrer Komplexität rekonstruieren zu können. Die Videoaufzeichnung wird dabei als Beobachtungsrahmen verstanden, durch den die Möglichkeit besteht, das Geschehen in seiner Simultanität nach und nach zu erfassen und die für die Forschung getroffenen Selektionsentscheidungen reflektieren und gegebenenfalls auch revidieren zu können.

„Während das Problem der Auswahl des Relevanten in den herkömmlichen Verfahren (Beobachtungsprotokollen und Verbaltranskripten) schon ad hoc im Moment der Erhebung (entweder als Auswahl des unmittelbar Bemerkten oder als Auswahl nur des Gesprochenen) bewältigt wird, nötigt das Video den Forscher bzw. die Forscherin, im Moment der Betrachtung der Aufnahme eine kontingente Auswahl zu treffen, die immer auch anders möglich wäre“ (Dinkelaker 2018, 146).

Durch diese sogenannte „reversible Selektivität“ (ebd., 148) können auch feine Zusammenhänge der unterschiedlichen Praxiselemente in den Blick geraten, da durch die Rekonstruktion der materiellen Vollzugswirklichkeit nicht nur die wechselseitigen Bezugnahmen der menschlichen Teilnehmer*innen betrachtet werden, sondern immer auch von einer wechselseitigen Bezugnahme und Impulsgebung der Körper, Räume, Objekte, Regeln und Sprache ausgegangen wird, durch die sich eine bestimmbare praktische Ordnung konkretisiert (vgl. Alkemeyer u. a. 2015, 29). Diese reflexive Selbstbindung der Praxis ermöglicht damit, Praktiken in ihrem zeitlichen Nacheinander zu beobachten und als solche zu identifizieren. Alkemeyer u. a. (2015) schreiben weiterführend dazu:

„Öffentlichkeit in diesem Sinne entsteht, wenn ein Akt neue Akte anstößt, die sich auf ihn beziehen und ihn praktisch als eine Handlung deuten, indem sie auf eine bestimmte Weise an ihn anschließen. Handlungen, Teilnehmer und Gegenstände bringen sich also innerhalb eines sich Zug um Zug entfaltenden reflexiven Verweisungszusammenhangs hervor: Sie adressieren sich wechselseitig, machen sich deutend relevant und erkennen sich als etwas oder jemand Bestimmtes an“ (ebd., 36f).

Diese sich so Zug um Zug entfaltende sequentielle Struktur kann dann turn-by-turn bzw. move-by-move entlang des zeitlichen Verlaufs rekonstruiert werden (vgl. Breidenstein u. a. 2015, 147). Demnach lehnt sich die nachfolgende Rekonstruktion der Videosequenz an ethnographische Sequenzanalysen (vgl. Breidenstein u. a. 2015) an, die aber durch den Blick auf soziale Praktiken in Anlehnung an Schmidt (2012) als praxeographische Sequenzanalyse (vgl. weiterführend Wilm 2021, 120ff) bezeichnet werden.

Die im Beitrag erfolgende Sequenzdarstellung orientiert sich an „szenischen Beschreibungen“ (u. a. Rabenstein & Steinwand 2016; Dinkelaker 2016), in denen in einer Art Fallgeschichte die bereits herausgearbeiteten Bezüglichkeiten dargestellt werden. Zudem können zusätzliche Informationen über die Situationen hinzukommen, die dem Nachvollzug der Sequenz für die Leser*innen dienen. Die Übersetzung der Videosequenz in Text fußt damit bereits auf Analyseergebnissen, indem der herausgearbeitete sequentielle Verlauf beschrieben wird und andere simultane Aktivitäten, räumliche Beschreibungen etc. keine Erwähnung finden. Für die Darstellung der Analyseergebnisse verhält es sich ähnlich. Reichertz und Englert (2011) schreiben dazu, dass der Prozess der sequenzanalytischen Arbeit nicht in einem Text darstellbar ist, da nach Abschluss der Analyse kein Zurück mehr in eine „präsequenzanalytische Unschuld“ möglich ist (vgl. ebd., 51). Die Ergebnisdarstellung stellt sich dadurch immer als eine Verdichtung der Ergebnisse in Bezug zur Fragestellung und des Forschungsinteresses dar.

2.2 Datengrundlage

Die verwendete Videodatei wurde im Rahmen des Lehr- und Entwicklungsprojektes „inklusive Lehrer_innenbildung (iLeb)“ (Universität Hildesheim) erhoben, in dem als übergreifendes Ziel die Initiierung eines Entwicklungsprozesses für eine wissenschaftlich fundierte Gestaltung einer inklusiven Lehrer*innenbildung stand. Zwischen 2016–2021 wurden hierzu verschiedene Konzepte Forschenden Lernens und videobasierter Fallarbeit entwickelt und erprobt und u. a. *hochschuldidaktische Handreichungen*¹ erstellt, die Kolleg*innen aus den Bildungswissen-

1 Eine Übersicht der hochschuldidaktischen Handreichungen können über folgenden Link eingesehen werden:

<https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/inklusive-lehrer-innenbildung-ileb/projektmassnahmen/hochschuldidaktische-handreichungen/>

schaften und Fachdidaktiken Anregungen zum kasuistischen Arbeiten mit Unterrichtsvideographien in universitären Lehrveranstaltungen geben und bei der Umsetzung unterstützen sollen. In diesem Zusammenhang wurde die Sequenz „102_Helfersystem“² herausgearbeitet, die als Grundlage einer solchen Handreichung und für die folgende Analyse dient. Durch die Kooperation des Projektes iLeb mit dem Fallarchiv HILDE³ ist die Videosequenz Teil eines großen Pools an authentischen Unterrichtsvideographien, aufbereiteten Sequenzen und zahlreichen Begleitmaterialien (z. B. vollständigen Transkripten der Unterrichtsinteraktion, Stundeninformationen, Informationen zu den Schüler*innen, Unterrichtsmaterialien etc.), die über die zugehörige Videoplattform HILDEonline einsehbar und nutzbar sind. Die dort enthaltenen videographierten Unterrichtsstunden werden mit mindestens zwei Kameras gefilmt, die in Anlehnung an Dinkelaker und Herrle (2009) jeweils in gegenüberliegenden Ecken positioniert sind und möglichst den gesamten Raum erfassen (vgl. ebd., 25). Eine Kamera fokussiert dabei die Lehrkraft (Lehrkräftekamera, LK) und die andere Kamera die Schüler*innen (Schüler*innenkamera, SK).

Die Sequenz „102_Helfersystem“ zeigt einen Ausschnitt aus der Mathematikstunde einer 5. Klasse einer Gesamtschule, in der für die Klassenarbeit zum Thema „Daten sammeln und strukturieren“ geübt wird. Zunächst wird die Einführung des Arbeitsauftrages mitsamt des hierfür geltenden Hilfesystems gezeigt. Anschließend findet ein Videoschnitt zur laufenden Arbeitsphase statt. Es wird nachfolgend eine Tischgruppe mit fünf Schüler*innen bei der Umsetzung des Hilfesystems fokussiert. Hierfür werden zeitweise zwei Kameraperspektiven parallel gezeigt, wodurch die Bewegungen der Körper, die beteiligten Materialien und die Sprache an dieser Tischgruppe umfänglich erfasst werden.

3 „Du hättest dir ruhig helfen lassen sollen“ – Analyse und Interpretation von Hilfepraktiken im Unterricht

Im Folgenden wird die gesamte Sequenz „102_Helfersystem“ in Teilsequenzen chronologisch vorgestellt und interpretiert. Diese Unterteilung dient dem besseren Nachvollzug und entspricht inhaltlichen Klammern und nicht der Sequenzeinteilung aus der Analyse. Es wird das jeweilige Geschehen beschrieben, mit Transkriptpassagen ergänzt und anschließend interpretiert. Die Stills dienen zusätzlich dem besseren Nachvollzug und zeigen spezifische Körperpositionierungen und -haltungen der Situation oder verschaffen einen Überblick.

2 Fallarchiv HILDE (2023). 102_Helfersystem. Universität Hildesheim.

Online unter: <https://hildata.uni-hildesheim.de/search/helfersystem> (Abrufdatum: 28.02.2023).

3 Informationen und Hinweise zum Fallarchiv HILDE und dessen Nutzungsmöglichkeiten sind unter folgendem Link zu finden: <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>



Die Lehrkraft Herr Brandner⁴, zunächst sitzend auf dem Tisch der Lehrkraft, dann frontal stehend vor der Klasse, hält das Arbeitsblatt hoch und zeigt zeitgleich zu der Aufgabenerklärung auf die jeweilige Aufgabe auf dem Arbeitsblatt. Die Schüler*innen sitzen an Gruppentischen und haben das Aufgabenblatt vor sich liegen. Sie erhalten die Anweisung, die Aufgabe zunächst in Einzelarbeit zu erledigen; ein leiser Austausch („30-cm-Stimme“) innerhalb der Tischgruppe ist erlaubt. Sobald ein*e Schüler*in fertig ist, soll das Hilfesystem zur Anwendung kommen, das der Lehrer wie folgt einführt:

der erste der in der tischgruppe fertig ist. (--) hilft dann dem; (-) der am weitesten zurückliegt. (.) ja? (.) damit ihr euch hinterher ((führt die Hände zueinander)) wieder so ein bisschen einholt; (---))“ (102_Transkript_Helfersystem, Z. 6-8)

Damit wird ein Hilfesystem eingeführt, das erstens Leistung deutlich mit dem Arbeitstempo in Verbindung bringt und zweitens lediglich zwei Schüler*innen von einer Tischgruppe mit bis zu sechs Schüler*innen involviert, weshalb der Großteil der Schüler*innen laut System weder Hilfe erfährt noch welche anbieten darf. Ziel des Hilfesystems besteht laut Aufgabenstellung darin, dass die langsameren die schnelleren Schüler*innen einholen, damit am Ende möglichst alle auf demselben Bearbeitungsstand sind.

In den folgenden Teilsequenzen wird die Umsetzung des Hilfesystems einer Tischgruppe fokussiert.

⁴ Die verwendeten Namen sind Pseudonyme, die in Namenslänge und Herkunft mit den Originalnamen übereinstimmen.



Der Lehrer geht durch den Klassenraum und überprüft die Arbeit der Schüler*innen. Der Schüler Nabil (rechts im Bild) meldet sich; kurz nach ihm meldet sich ein zweiter Schüler, Jamie-Luc (links im Bild), mit den Worten „ich bin fertig“, wodurch die Aufmerksamkeit des Lehrers auf diese Tischgruppe gelenkt wird und er die beiden Meldungen sehen kann. Sein Blick wechselt zwischen Nabil und Jamie-Luc. Er bleibt zunächst bei Nabil stehen und blickt prüfend auf das Arbeitsblatt. Nabil fragt, ob seine Lösungen richtig seien, der Lehrer antwortet nur indirekt, indem er zu einem Vergleich mit den Lösungen des Schülers Jamie-Luc auffordert.

Nabil: ((meldet sich, 5 Sek)) ist das richtig,

L: mh:::, (.) wenn du richtig gezählt hast ist es richtig. (.) äh: jamie-luc könnte ja helfen und dann könnt ihr mal vergleichen.

Nabil: oke- ((Jamie-Luc steht auf und stellt sich neben Nabil.))

(vgl. 102_Transkript_Helfersystem, Z. 12-17)

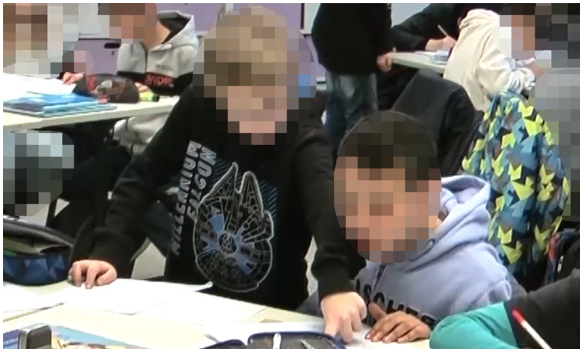
Statt auf Nabils Frage, ob seine Lösung korrekt sei, eine adäquate Antwort zu geben, verweist der Lehrer an die Verantwortung des Schülers, bei korrektem Vorgehen – also sofern er die Fähigkeit des Zählens beherrscht – entsprechende Ergebnisse erwarten zu können. Für Nabil eröffnet sich damit die Möglichkeit, die Rechenschritte noch einmal zu rekonstruieren, um seine Ergebnisse zu verifizieren oder ggf. zu korrigieren. Der Lehrer verweist jedoch auf das Hilfesystem und bringt damit zum Ausdruck, dass der Schüler diese Selbstkontrolle nicht eigenständig durchzuführen braucht, sondern Hilfe in Anspruch nehmen könnte. Damit impliziert er zugleich, dass Nabils Ergebnisse möglicherweise nicht richtig sein könnten, denn andernfalls bräuhete er letztlich auch keine Hilfe. Indem der

Lehrer Nabil und Jamie-Luc für eine Partnerarbeit einteilt, setzt er sich über die anfangs eingeführten Regeln des Hilfesystems hinweg, da keiner der beiden Schüler mit der Bearbeitung der Aufgaben am weitesten zurückliegt und demzufolge zumindest einer der beiden nicht in das Hilfesystem involviert sein dürfte.

Abgesehen von diesem Regelbruch, nimmt der Lehrer zusätzlich eine Leistungseinteilung der beiden Schüler vor, indem er Jamie-Lucs Lösungen als Vergleichsmaßstab bewertet, an denen Nabil seine Lösungen abgleichen solle. Damit umgeht der Lehrer nicht nur seine eigene Arbeitsanweisung, gemäß der nur nach Lerntempi differenziert werden sollte, sondern reproduziert gleichsam vermeintliche Leistungsunterschiede zwischen den beiden Schülern, denn ohne auf Jamie-Lucs Aufgabenblatt zu schauen, adressiert er ihn als Helfer und Nabil als Hilfesuchenden. Die Schüler lassen sich darauf ein, weshalb anzunehmen ist, dass sich beide in gewohnten Differenzordnungen wiederfinden bzw. es zumindest keinerlei Grund zu geben scheint, die Adressierung durch den Lehrer sowie den Regelbruch des Hilfesystems zu hinterfragen.

Teilsequenz II – Hilfslehrer

00:48-01:35



Jamie-Luc stellt sich daraufhin neben Nabil und schaut über dessen Schulter. Die beiden Schüler gleichen Nabils Antworten mit Jamie-Lucs Antworten ab, Nabil ändert zwischendurch ein Ergebnis, anschließend setzt sich Jamie-Luc zurück auf seinen Platz:

Jamie-Luc: ((steht auf und geht zu Nabil, 4 Sek)) was, (.) <<fragend> was has:t du;>

Nabil: <<zeigt auf die beiden Blätter> das da- (.) au:ch; (.) das hier;> (2.0)

Jamie-Luc: <<zeigt auf die beiden Blätter> das ist das;

Nabil: wo:, (--) ()

Jamie-Luc: acht, (-) vierundzwanzig;

Nabil: ()

Jamie-Luc: und das hier hast du auch. hast du es gezäh:lt, (---) hast du die da mitgezählt, (2.0)

Nabil: ((unverständlich, ca 2 Sek))

Jamie-Luc: () ein:s;>

Nabil: <<zeigt auf sein Blatt> zwei:; (--) drei- (--) vier:; (---) fünf- (--) sechs- (--) sieben-> ((radiert etwas weg und schreibt etwas neues hin, 10 Sek)) oke

Jamie-Luc: <<zeigt auf die beiden Blätter> be sechs,

Nabil: hmhm, ((ja)) (2.0)

Jamie-Luc: vier:r, (-) drei:- (-) [zwei:-] (--) eins eins;> (2.0)

Nabil: [zwei:-]

Jamie-Luc: so- (.) also- (.) sonst hast du alles- ((setzt sich wieder auf seinen Platz, 5 Sek)) (2.0)
(vgl. 102_Transkript_Hilfesystem, Z. 17-37)

Indem Jamie-Luc seinen Platz verlässt und sich für die Hilfestellung neben Nabil positioniert, statt sich auf Augenhöhe dazuzusetzen, zeigt sich ein hierarchisches Verhältnis, ähnlich dem der Lehrperson zu den Schüler*innen. Durch die unterschiedliche Positionierung wird die Überlegenheit des helfenden Schülers gegenüber dem Hilfesuchenden körperlich inszeniert und auch damit das Ungleichverhältnis zwischen Hilfesuchendem und Helfendem reproduziert. Als Jamie-Luc Nabil dazu auffordert, bei einem Ergebnis nachzuzählen und dieser folglich einen Fehler entdeckt, wird die Leistungsdifferenz der beiden Schüler bestätigt. Die scheinbar gewohnte Leistungsasymmetrie der beiden Schüler wird damit reproduziert und verfestigt.

Teilsequenz III – Echte Hilfe?

00:48-01:31



Während Jamie-Lucs und Nabils Austausch bearbeiten die drei anderen der Tischgruppe zugehörigen Schüler*innen, Ali, Mathilda und Leandra, die Aufgaben weiter.

Die beiden Schülerinnen Mathilda und Leandra sitzen sich gegenüber. Während Mathilda ohne Unterbrechung auf ihre Arbeitsblätter schreibt und ihrem Umfeld damit verdeutlicht, engagiert an der Arbeitsphase des Unterrichts teilzunehmen, sind bei Leandra unterschiedliche Praktiken – wie Fingerklopfen auf dem Tisch, das Hochnehmen und Ablegen des Arbeitsblatts, Herumschauen im Klassenzimmer, das Schließen eines Stiftes u. ä. – zu beobachten, die als Beschäftigungspraktiken interpretiert werden können und die entweder auf Ratlosigkeit und Hilfebedarf hindeuten oder anzeigen, dass Leandra ihre Bearbeitung abgeschlossen hat und nun die restliche Zeit mit Warten verbringt. Nach einiger Zeit nehmen Leandra und Mathilda direkt Kontakt zueinander auf. Mathilda zeigt ihrer Sitzpartnerin erst die Vorderseite ihres Blattes und anschließend die Rückseite und sagt ganz leise: „das ist falsch“. Danach zeigt Leandra ihres ebenfalls.

Die als mögliche Hilfesuche zu deutende Interaktion zwischen Mathilda und Leandra kann insofern nur verdeckt erfolgen, da die Regeln des Hilfesystems, wie auch die bereits vorgenommene Einteilung von Nabils und Jamie-Lucs Partnerarbeit, davon abweichende Hilfepraktiken nicht zulassen und echte Hilfe(suche) unter den Schüler*innen verunmöglichen.

Teilsequenz IV – Wem soll ich helfen, wer ist am unweitesten?

01:32-02:00



Nachdem Nabil und Jamie-Luc ihre Partnerarbeit beendet haben, geht Jamie-Luc hinter Ali auf seinen Platz zurück. Sein Blick richtet sich währenddessen auf Alis Arbeitsblatt, sein Körper ist dabei leicht über Alis Schultern nach vorn gebeugt. Ali hingegen schaut intensiv auf sein Arbeitsblatt, zunächst aufrecht sitzend, dann wieder mit dem Kopf tief gesenkt, um zum Schreiben mit Stift und Geodreieck anzusetzen. Anschließend sucht Jamie-Luc, der sich inzwischen in seiner Rolle als

Helfer etabliert hat, nach demjenigen Kind in der Tischgruppe, das am wenigsten fortgeschritten ist, um nun die Regeln des Hilfesystems zu befolgen. Er fragt offen in die Runde: „Wem soll ich helfen, wer ist am unweitesten“ und blickt dabei prüfend zwischen den übrigen Schüler*innen der Tischgruppe umher. Weder Ali noch Leandra reagieren unmittelbar. Ali sitzt tief über sein Arbeitsblatt gebeugt und zeichnet langsam Striche mithilfe eines Geodreiecks und Leandra verharrt kurz in ihrem Tun, so als wäre sie für eine Sekunde eingefroren. Durch diese „Praktiken der Partizipationsminimierung“ (Hirschauer 1999, 241) sind beide Schüler*innen für die eröffnete soziale Situation abgemeldet und kommen damit als Hilfesuchende nicht infrage. Lediglich Mathilda entspricht diesen Praktiken nicht, denn sie reagiert mit einem Schulterzucken, macht sich damit sichtbar für die Praxis und ansprechbar, woraufhin sie als neue Hilfesuchende adressiert wird. Diese auferlegte Hilfe wird jedoch im Anschluss von Mathilda abgelehnt.

Teilsequenz V – Sie braucht keine Hilfe, hat sie gesagt

02:00-02:20

Anstatt innerhalb der Tischgruppe eine Lösung zu finden, sucht Jamie-Luc Rat bei dem Lehrer, der sich erneut in das Hilfesystem einmischt.

Jamie-Luc: ((geht zu Herrn Brander, 4 Sek)) <tippt Herrn Brander an> einer aus der tischgruppe> braucht hilfe

L: ((guckt zu der Tischgruppe))

Jamie-Luc: mathilda ist am weitähm: unweitesten;

L: ((geht zu der Tischgruppe und stellt sich aufrecht mit in die Hüften gestemmtten Händen vor die Tischgruppe und beobachtet, 6 Sek))

Jamie-Luc: sie braucht keine hilfe hat sie gesagt.

(vgl. 102_Transkript_Helfersystem, Z. 50-55).

Jamie-Luc kündigt dem Lehrer an, dass jemand von seiner Tischgruppe Hilfe benötige, und zeigt damit an, dass er seiner Rolle als Helfer nachkommen möchte. Indem er sich jedoch an den Lehrer wendet, deutet er einen Regelbruch des Hilfesystems an, der insofern von dem vermeintlichen Hilfesuchenden ausgehen muss. Erst jetzt nennt Jamie-Luc die Schülerin, um die es sich handelt: Mathilda. Dabei adressiert er sie als „am unweitesten“ womit er legitimiert, sie als ‚Hilfesuchende‘ ausgewählt zu haben und ersucht bei dem Lehrer die Erlaubnis, nun helfend aktiv zu werden. Zugleich zweifelt er Mathildas Aussage, keine Hilfe zu benötigen, an, obwohl weder Jamie-Luc noch die Mitschüler*innen der Tischgruppe einen ernsthaften Versuch unternommen haben, ihre jeweiligen Arbeitsstände abzugleichen, wodurch Mathilda – vermutlich aufgrund der kurzen Interaktion mit Jamie-Luc sowie bekannter Adressierungspraktiken in der Vergangenheit – unhinterfragt als Hilfesuchende adressiert wurde. Erneut muss der Lehrer nun das Hilfesystem steuern, jedoch dieses Mal wegen des vermeintlichen Regelbruchs einer Schülerin, die allerdings – aufgrund ihrer Rolle als Schülerin – keinerlei Ermächtigung zur Regel-

änderung besitzt. Durch seine Positionierung mit aufgestellten Armen am Ende der Tischgruppe visualisiert der Lehrer die Überlegenheit gegenüber den Schüler*innen an der Tischgruppe und markiert damit, dass seine nun folgenden Anweisungen als handlungsleitend anzuerkennen sind.



Teilsequenz VI – Rollenwechsel

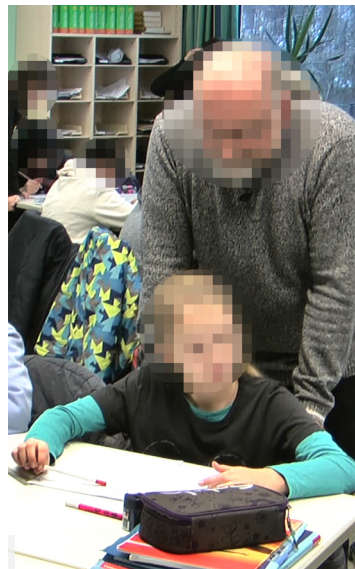
02:21-02:34

Nach dieser kurzen Beobachtung bewegt sich der Lehrer langsam zu Mathilda. Hier angekommen stellt er sich hinter sie und beugt seinen Oberkörper über ihren Kopf hinweg nach vorn, um auf ihr Arbeitsblatt zu schauen.

L: ((atmet hörbar ein und aus)) (3.0)
ich würde mathilda doch mal fragen
was sie da gerade macht. ((geht zu
Mathilda, 2 Sek)) was tust du denn
da gerade, () mh?

Mathilda: <<zeigt auf ihr Blatt> ich () das->
(vgl. 102_Transkript_Helfersystem Z. 56-59)

Der Lehrer reagiert auf Jamie-Lucs Ratsuche, indem er verbal die Rolle eines Schülers einnimmt: „ich würde“, also aus der Perspektive des Schülers Jamie-Luc, „Mathilda



doch mal fragen, was sie da macht“. Eine Frage, die für Jamie-Luc allerdings wenig hilfreich erscheint, da dieser bereits eine Ablehnung seines Hilfeangebots erfahren hat. Insofern stellt die Wahl des Konjunktivs an dieser Stelle vielmehr den Versuch dar, das (erneute) Einschreiten des Lehrers zu legitimieren, indem er sich zwischen zwei Rollen positioniert. Zugleich konterkariert die Haltung des Lehrers mit aufgestellten Armen in der Hüfte den Rollenwechsel und lässt die ungleiche Machtverteilung in dieser Situation umso deutlicher werden. Der Lehrer – ohnehin körperlich größer als die Schüler*innen – erzeugt damit eine besondere Dominanz gegenüber Mathilda, sodass Jamie-Luc sich vollständig der Situation entziehen kann und die Verantwortung des Helfenden zurück an den Lehrer gibt. Folglich ist es auch der Lehrer, der zu Mathilda an den Platz geht und ihr ebendiese Frage stellt: „Was tust du denn da gerade mh?“. Die Frage erscheint jedoch im Hinblick auf den für alle Schüler*innen gleich geltenden Arbeitsauftrag redundant. Sicherlich wird die Tätigkeit der Schülerin in eben dieser Bearbeitung des Arbeitsblattes liegen. Statt also z. B. danach zu fragen, wie weit die Schülerin mit der Bearbeitung ist und an welcher Stelle evtl. Hilfe benötigt werden könnte, stellt der Lehrer generell die Tätigkeit der Schülerin in Frage, bzw. impliziert, dass sie womöglich nicht in der Lage sei, das Arbeitsblatt ohne Hilfe zu bearbeiten. Seine Positionierung hinter Mathilda mit nach vorn über gebeugtem Oberkörper erzeugt eine körperlich bedrohliche Hierarchie, der sich Mathilda untergeben muss und durch die es ihr unmöglich ist, eigene Stellung zu beziehen.

Teilsequenz VII – Du hättest dir ruhig helfen lassen sollen

02:35-03:08



Erst in der Erläuterung der Fehlerquelle schreitet der Lehrer mit etwas Abstand zu Mathildas Platz zur Seite. Er positioniert sich dabei, wie für einen Vortrag oder eine Erklärung einer Lehrkraft üblich, vor der Tafel. Dabei lässt es der große Abstand zu, die Interaktion vor der gesamten Tischgruppe, potenziell sogar klassen-

öffentlich, auszutragen, sodass Mathildas Problem für die gesamte Schüler*innenschaft der Klasse exemplifiziert wird.

L: *tschuldige a:ber; (-) <<zählt zwei an den Fingern ab> du hast eine strichliste und eine häufigkeitstabelle-> (-) <<zeigt zwei Finger> das sind zwei verschiedene tabellen- (---) du machst da alles in eine,> (2.0)*

Mathilda: *ich mach nur- (.) ähm.; (2.0) welche ((unverständlich, ca 2 Sek))*

L: *ja:- (.) aber du brauchst zwei tabell:en; (-) mathilda- (.) und du hast keine zwei tabellen <<zeigt auf das Blatt> das ist ja eine tabelle->*

Mathilda: *ich mach ((unverständlich, ca 2 Sek))*

L: *<<nickt> gut.> (---) aber ich:- (.) <<geht weiter> du hättest dir ruhig helfen lassen sollen.>*

(vgl. 102_Transkript_Helfersystem, Z. 60-71)

Das einleitende Wort „tschuldige“ ist auf mehrfache Weise aufschlussreich. Als Verkürzung von *entschuldige* suggeriert es semantisch zunächst einmal einen respektvollen Austausch zwischen Lehrer und Schülerin. Der Lehrer bittet um Entschuldigung für ein unangemessenes Verhalten. Die Ergänzung durch „aber“ in Kombination mit der verkürzten Sprechweise lässt jedoch vielmehr auf gegensätzliche Bedeutung schließen und verfestigen die Hierarchisierung zwischen beiden Akteuren: Der Lehrer braucht das Wort nicht einmal vollständig auszusprechen; so reicht eine lapidare Ausdrucksweise, wodurch er sein Verhalten als alles andere als entschuldigungsbedürftig erkennbar werden lässt, denn schließlich liegt der Fehler bei der Aufgabenbearbeitung Mathildas, welchen er nun aufgedeckt hat und noch rechtzeitig helfend einschreiten konnte. Seine Überlegenheit macht er deutlich: Wenn sich Mathilda nicht den Regeln des Helfersystems beugen will, dann doch immerhin ihm, was er ihr körperlich signalisiert. Der Lehrer zeigt damit nicht nur seine körperliche Überlegenheit, sondern auch seine geistige, was ihn dazu veranlasst, für eine Belehrung auszuholen. Hierfür nimmt er wieder verstärkt eine für einen Lehrkörper typische Positionierung vor der Tafel ein, um Weiteres zu klären. Damit ist seine Rolle als Lehrkraft im Unterricht wieder eindeutig zu erkennen, da diese eigenständige Einnahme dieser Position ausschließlich ihm obliegt.

Durch den Abstand ließe der Raum physisch jetzt zwar eine Stellungnahme oder Erklärung der Schülerin zu, das Machtgefälle bleibt jedoch insb. aufgrund der klassenöffentlichen Positionierung bestehen, womit jegliche Argumentationsversuche vonseiten der Schülerin scheitern. Mit den anklagenden Worten, sich besser hätte helfen zu lassen, verlässt er den Schauplatz bei Mathilda und widmet sich wieder anderen Schüler*innen der Klasse. Dabei weist die Ermahnung, sich besser hätte helfen lassen zu sollen, auf das Spannungsfeld des eingeführten Helfersystems hin. Die per Definition auf Freiwilligkeit beruhenden Praktiken des Helfens zwischen zwei Akteuren auf Augenhöhe bedürfen in erster Linie einer Selbsteinschätzung vonseiten der Hilfesuchenden, nicht mehr durch eigene Leistung in

der Bearbeitung weiterzukommen bzw., wie in diesem Fall, am weitesten mit der Bearbeitung hinter den anderen Schüler*innen zurückzuliegen. Mathildas Selbsteinschätzung folgend war die Hilfestellung Jamie-Lucs nicht notwendig, denn sie lehnte sie ab, woraufhin keine weitere Aushandlung in der Gruppe stattfand, sondern der Lehrer einbezogen wurde. Dieser wiederum setzte sich über Mathilda Selbsteinschätzung hinweg – etwas, das nur er in seiner Position als Lehrer vermag – und bewertet damit diese als Fehleinschätzung. Hilfe suchen und Hilfe anbieten erfolgen damit weder freiwillig noch schüler*innenorientiert, sondern dienen lediglich dem Erfüllen des Unterrichtsziels, möglichst schnell fertig zu werden. Doch warum hätte sich Mathilda helfen lassen sollen, wenn noch gar nicht geklärt wurde, ob tatsächlich sie am weitesten mit der Bearbeitung zurückliegt? Unter dem Deckmantel der Hilfe wurde hier letztlich viel eher ein System eingerichtet, in welchem bestimmte Schüler*innen zu Hilfslehrkräften ernannt wurden, deren Aufgabe allerdings nicht darin besteht, auf Augenhöhe zu beraten, sondern Fehler zu korrigieren und Rückstände zu beheben. Weil damit ein Gefälle zwischen Schüler*innen entstand, ist die Ablehnung der als Hilfeleistung bezeichnete Praktik des Korrigierens von Seiten der als hilfebedürftig adressierten Schüler*innen eine erwartbare Folge, die wiederum das potenzielle Einschreiten des Lehrers zur notwendigen Voraussetzung für das Gelingen dieses Systems werden lässt.

Mathilda und auch die anderen Schüler*innen der Tischgruppe haben damit keinerlei Hilfestellung oder Beratung erhalten, sondern vielmehr wurde ihnen vorgeführt, was passiert, wenn die notwendigen Adressierungen von Helfenden und Hilfesuchenden nicht formgemäß eingehalten werden.

4 Fazit

Schon mit der Einführung des Hilfesystems in diesem Unterricht, das primär darauf ausgerichtet wurde, heterogene Arbeitstempi anzugleichen, und das sich auf zwei bestimmte Schüler*innenmerkmale bezieht – nämlich schnellste und langsamste Schüler*innen –, kann eine Verwobenheit der schulisch raum-zeitlichen Struktur mit der Interaktionsebene des Unterrichts verdeutlicht werden. Das Hilfesystem dient hierbei als Mittel zum Zweck, um der Zeittaktung des Unterrichts gerecht zu werden sowie die Schüler*innen mit einem ähnlichen Arbeitsstand aus der Stunde zu entlassen und damit einen gemeinsamen Einstieg in der folgenden Stunde zu legitimieren. Diese Verschränkung der Ebenen bedingt damit permanent die folgende Hilfesituation im Unterricht, wobei dieser der Charakter der Freiwilligkeit von Hilfe komplett entzogen wird. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Schüler*innen, ob Hilfe benötigt wird oder nicht, wird damit aberkannt oder zumindest stark eingeschränkt. Damit unterbindet das Hilfesystem tendenziell echte Hilfe, denn nur zwei Schüler*innen dürfen gemäß der

Regeln in Interaktion treten und auch nur dann, wenn es sich um die schnellsten bzw. langsamsten Schüler*innen handelt. Jede Hilfe darüber hinaus war in dem eingeführten Hilfesystem nicht vorgesehen, wodurch sie auf anderen Wegen und möglichst verdeckt erfolgen musste, wie an der Interaktion von Mathilda und Leandra ersichtlich wurde.

Zugleich gelten schnelle Schüler*innen als leistungsstärker, und zwar unabhängig davon, wie gründlich sie arbeiten oder ob im Zuge der schnellen Bearbeitung Fehler erfolgen. Mit dem Ziel, am Ende der Stunde fertig zu werden, werden Asymmetrien zwischen Schüler*innen (re-)produziert, die vor allem die individuellen Lerntempi betreffen. Differenzierung erfolgt nicht als individuelle Lernförderung, sondern als Reproduktion bestehender Differenzen. Asymmetrien werden durch die Adressierung zu Hilfslehrkräften verstärkt. Darüber hinaus wird deutlich, welche Macht der Lehrer besitzt, indem er (und nur er) die Regeln des Systems untergraben darf, indem er bspw. Nabil und Jamie-Luc zum Vergleichen der Aufgaben zusammensetzt. Seine Macht verdeutlicht er ferner auch körperlich, als er in die Aushandlung zwischen Jamie-Luc und Mathilda eingreift.

Um abschließend noch einmal die Gelingensbedingungen für Hilfesysteme laut Bastian (2012) aufzugreifen, nach denen Hilfesysteme nur dann legitim sind, wenn etwas gelernt wird, was ohne das System nicht gelernt worden wäre, ließe sich nun fragen: Was haben die Schüler*innen in diesem Fall durch das Hilfesystem gelernt? Abgesehen von der kurzen Interaktion zwischen Nabil und Jamie-Luc, die eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichte, indem es um die Korrektur von Zählsschritten ging, die aber womöglich auch bei einem Ergebnisvergleich im Plenum erfolgt wäre, konnten die Schüler*innen in diesem Fall lernen, unterrichtliche Formalitäten nicht zu hinterfragen, sondern ihnen Folge zu leisten; zudem, dass der Lehrer überlegen ist und Lerntempo als zentraler Aspekt schulischer Leistung zählt. In der Folge kommt es zu nicht unproblematischen Modellierungen von Leistungshierarchien durch Heterogenität wie sie Gellert (2013) für den Mathematikunterricht im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe herausgearbeitet hat. Die (Re-)Produktion von Asymmetrien und Differenzen über das Hilfesystem im Unterricht wie sie dieser Fall zeigt, sollten daher zum Anlass genommen werden, den Einsatz gegenseitiger Hilfe im Unterricht grundlegend zu reflektieren. Im Zentrum der Überlegungen sollte die Positionierung der Schüler*innen innerhalb der Lerngruppe stehen sowie die individuelle Bedeutung des Helfens und Sich-Helfen-Lassens, weshalb fraglich ist, ob dies durch Hilfesysteme überhaupt eingelöst werden kann oder ob nicht das Fördern echter, also auf Freiwilligkeit beruhender, Hilfe viel zielführender für einen differenzierten Unterricht ist. Damit würde viel mehr auch ein Lernen und Helfen auf Augenhöhe stattfinden können, das vermeidet, Schüler*innen zu Hilfslehrkräften abzuordnen und auch den*die Lehrer*in nicht aus der Verantwortung entließe, zu unterstützen, wo es notwendig wird.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2017): Praktiken und Praxis. Zur Relationalität von Ordnungs- und Selbst-Bildung in Vollzügen. In: G. Klein & H. K. Göbel, (Hrsg.): Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag. Bielefeld: transcript, 141-166.
<https://doi.org/10.1515/9783839432877-006>
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorie. In: T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer, 25-50.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9>
- Bastian, (2012): Schüler als Lernhelfer. Erfahrungen – Begründungen – Schwierigkeiten. In: Pädagogik, Jg. 64/H. 6, 6-9.
- Bierhoff, H.-W. (1990): Psychologie hilfreichen Verhaltens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bönsch, M. (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München: Ehrenwirth.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung (2. überarbeitete Auflage). Konstanz und München: UTB.
<https://doi.org/10.36198/9783838552873>
- Brophy, J./Good, T. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München u. a.: Urban und Schwarzenberg.
- Brümer, K. (2015): Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis. Bielefeld: transcript.
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839429327>
- Budde, J. (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Th. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-26.
- Budde, J. (2018): Differenzierungspraktiken im Unterricht. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-152.
- Decristan, J. & Jude, N. (2017): Heterogenitätskategorie Schulleistung/Leistung von Schülerinnen und Schülern. In: Th. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109-122.
- Dinkelaker, J. (2016): Datengewinnung und -formate in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 50-75.
- Dinkelaker, J. (2018): Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer, 141-158. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_10
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Fallarchiv HILDE (2023): 102_Helfersystem. Universität Hildesheim. Online unter: <https://hildata.uni-hildesheim.de/search/herlfersystem> (Abrufdatum: 28.02.2023).
- Gellert, U. (2013): Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer, 211-227.
- Haußer, K. (1986): Die Einteilung von Schülern: Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. Weinheim: Beltz.

- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster u. a.: Waxmann, 149-170.
- Hirschauer, S. (1999): Die Praxis von Fremdheit und die Minimierung von Anwesenheit. Eine Fahrstuhlfahrt. In: Soziale Welt H. 50, 221-246.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München: Juventa.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtungen. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 242-262.
- Rabenstein, K., Reh, S. & Steinwand, J. (2012): Praktiken gegenseitiger Hilfe im individualisierten Unterricht. In: Pädagogik Jg.6/H. 12, 32-35.
- Reichert, J. & Englert, C. (2011): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse (1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92053-5>
- Schäfer, F. & Daniel, A. (2015): Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In: F. Schäfer, A. Daniel, A. & F. Hillebrandt (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, 37-55. <https://doi.org/10.14361/9783839427163-002>
- Schmidt, R. (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp.
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_36
- Wagener, M. (2014): Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03402-3>
- Wilm, G. (2021): Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht. Eine videobasierte Praxeographie. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839459515>

Autor*innenangaben

Böse Sarah, Dr.

Universität Hildesheim, Fachbereich 1: Erziehungs- & Sozialwissenschaften, Institut für Grundschuld Didaktik und Sachunterricht

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht, (inklusive) Lehrkräftebildung

boesesa@uni-hildesheim.de

Wilm, Gianna, Dr.

Universität Hildesheim, Fachbereich 1: Erziehungs- & Sozialwissenschaften, Institut für Sportwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: empirisch-qualitative (Sport-)Unterrichtsforschung, Soziologie der Praktiken, Geschlechterforschung und Kasuistik in der (inklusive) Lehrer*innenbildung

wilmgia@uni-hildesheim.de

IV Videographische Studien zu Professionalisierung für inklusive Unterricht und zu multiprofessioneller Kooperation

Sarah Brauns und Simone Abels

Angehende Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe gestalten inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht – eine Videostudie mit dem Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU)

Abstract

Im Sinne inklusiver Bildung sollen Lehrkräfte allen Schüler*innen die notwendigen Zugänge ermöglichen, damit diese am Unterricht partizipieren und ihre Potentiale weiterentwickeln können. Im Fachunterricht sind Barrieren des fachlichen Lernens in den Blick zu nehmen und zu minimieren sowie inklusive Zugänge adaptiv zu gestalten. Die Barrieren liegen in der Sache, nicht im Subjekt. Welche inklusiven Zugänge zum naturwissenschaftlichen Unterricht angehende Lehrpersonen implementieren, wurde in dem vom BMBF geförderten Projekt „Naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv gestalten“ (Nawi-In) beforscht. Dafür wurden Lehramtsstudierende während der Praxisphase im Master, in der sie inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht selbst durchgeführt und videographiert haben, begleitet. Die erste videographierte Unterrichtsstunde der Studierenden wurde jeweils reflektiert und Handlungsalternativen wurden generiert, die in die Umsetzung der zweiten videographierten Unterrichtsstunde eingeflossen sind. Alle Unterrichtsvideos wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse mit dem „Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht“ (KinU) ausgewertet. Am häufigsten haben die Studierenden inklusive Zugänge zur Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden gestaltet. Generell haben die Studierenden den Schüler*innen unterschiedliche Zugänge ermöglicht (z. B. materialgeleitete, handlungsbasierte Zugänge in unterschiedlichen Offenheitsgraden). Allerdings wurden den Schüler*innen nur wenige verschiedene Optionen geboten (z. B. nur ein bestimmter Offenheitsgrad, anstatt Experimente offen, geleitet und geschlossen zu ermöglichen). Eine Öffnung des Unterrichts, die teilweise im zweiten Video zu erkennen war, führte zu einer größeren Vielfalt an Zugängen.

1 Einleitung

Die Umsetzung von Inklusion mit dem Ziel, allen Schüler*innen die Partizipation am Unterricht zu ermöglichen (vgl. Black-Hawkins 2010, 28), ist eine internationale Verpflichtung (vgl. van Miegheem u. a. 2020, 675). Voraussetzung von Partizipation ist, dass Diversität anerkannt und Barrieren minimiert werden (vgl. Stinken-Rösner u. a. 2020, 32ff.). Partizipation kann dadurch erreicht werden, dass Lehrpersonen den Schüler*innen unterschiedliche Zugänge zum Fachunterricht ermöglichen (vgl. Adamina & Möller 2013). Entscheidend ist, das Charakteristische des jeweiligen Faches (z. B. Fachinhalte, fachspezifische Arbeitsweisen usw.) auf seine Barrieren hin zu analysieren, um Zugänge zum fachlichen Lernen inklusiv gestalten zu können. Welche inklusiven Zugänge Lehrpersonen zur Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte und Kompetenzen im Unterricht implementieren können, wird im Rahmen des „Kategoriensystems inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht“ (KinU) systematisiert (vgl. Brauns & Abels 2021b, 20f.). Das KinU wurde in dem vom BMBF geförderten Projekt „Naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv gestalten“ (Nawi-In) entwickelt. Es dient zunächst (angehenden) Lehrpersonen zur Planung und Reflexion ihres inklusiven Fachunterrichts. In Seminaren wird ihnen die Möglichkeit gegeben, ihre professionellen Kompetenzen bzgl. inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts zu entwickeln. So kommen wir der Forderung nach, eine professionelle Kompetenzentwicklung für ein inklusionsdidaktisches Handeln zu befördern (vgl. Simon & Moser 2019, 225). Zudem wird das KinU als Analyseinstrument zur Beforschung des inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts eingesetzt (vgl. Brauns & Abels 2021c, 74f.).

Im Nawi-In Projekt gingen wir unter anderem der Frage nach, welche Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts Lehramtsstudierende in ihren Unterricht implementieren. Inwieweit Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts als inklusive Zugänge zum Fachunterricht gestaltet wurden, lässt darauf schließen, inwieweit Studierende inklusionspädagogisches Handeln mit naturwissenschaftsdidaktischem Handeln verknüpfen können. Dafür wurden die Unterrichtsvideos, die die Studierenden während der Praxisphase in der Schule, einem halbjährigen Praktikum, aufgenommen haben, mit dem KinU sowohl qualitativ als auch quantitativ analysiert.

2 Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht

Bei der Vermittlung und Beforschung inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts gehen wir von einem weiten Inklusionsverständnis aus (vgl. Florian & Spratt 2013, 124). Ziel dabei ist, die Barrieren im naturwissenschaftlichen Unterricht zu analysieren und Zugänge zum naturwissenschaftlichen Lernen für alle mit ihren individuellen Potentialen und Bedarfen zu ermöglichen (vgl. Abels & Witten, in Vorb.).

Ferreira González u. a. (2021, 195) führen in einem Unterstützungsraster Leitfragen auf, um naturwissenschaftliche Kontexte, Inhalte usw. in Hinblick auf die Potentiale von Diversität, mögliche Barrieren und umsetzbare Zugänge mit dem Ziel der Partizipation zu überprüfen. Mögliche Barrieren im naturwissenschaftlichen Unterricht können zum Beispiel von der Fachsprache, den Alltagsvorstellungen und naturwissenschaftlichen Konzepten, die nicht beobachtbar oder direkt erfahrbar sind, sowie Experimenten ausgehen (vgl. Schlüter 2018). Gleichzeitig können diese Charakteristika des inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts auch generelle Potentiale für den inklusiven Unterricht darstellen (vgl. Menthe & Hoffmann 2015, 133 ff.). Schüler*innen können z. B. unterschiedliche Experimente durchführen, um das gleiche Phänomen zu untersuchen. Experimente können in verschiedenen Sozialformen mit unterschiedlichen Unterstützungsangeboten durchgeführt werden. Dabei können die Schüler*innen mehr oder weniger stark geleitet experimentieren und die Phänomene können auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen (makroskopisch und erfahrbar, submikroskopisch/atomar und molekular, symbolisch ggf. mit Mathematisierungen) (vgl. Johnstone 2000, 11) und Repräsentationsebenen (kommunikativ, sensorisch, enaktiv, ikonisch, symbolisch) (vgl. Gebauer & Simon 2012, 10ff.) betrachtet werden.

Ebenfalls eignet sich der Ansatz des Forschenden Lernens nach dem 5E-Modell mit seinen fünf Phasen (Engagement, Exploration, Explanation, Elaboration, Evaluation (Bybee u. a. 2006, 2)) für die Umsetzung inklusiven Naturwissenschaftsunterrichts (vgl. Abels u. a. 2020), da Barrieren in den Blick genommen und minimiert werden können und das Interesse der Schüler*innen am naturwissenschaftlichen Lernen gesteigert werden kann (vgl. Riegle-Crumb u. a. 2019, 2). Ein besonderer Vorteil des Forschenden Lernens besteht darin, dass der Grad der Offenheit durch verschiedene Level variiert werden kann (vgl. Abels u. a. 2020, 4). Dies ermöglicht der Lehrperson, verschiedenen Schüler*innen(gruppen) unterschiedliche Angebote gleichzeitig zu machen (vgl. Brauns & Abels 2021b, 20f.).

2.1 Das Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU)

Um die Zugänge zum inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht systematisch abbilden zu können, wurde im Nawi-In Projekt das KinU entwickelt und durch die Anwendung als Kategoriensystem auf unterschiedliche qualitative Daten validiert (vgl. Brauns & Abels 2020, 6; 2021a, 5).¹ Das KinU 1.0 besteht aus vier Ebenen; auf der Hauptkategorien-Ebene aus insgesamt sechzehn Charakteristika des naturwissenschaftlichen Unterrichts (z. B. naturwissenschaftliche Konzepte, Fachsprache, naturwissenschaftliche Untersuchungsmethoden), die inklusiv zu gestalten sind (Abb. 1).

1 Sowohl das KinU 1.0 als auch das KinU 2.0 sind open access verfügbar auf www.leuphana.de/inclusive-science-education. Das KinU 2.0 stellt die aktuelle, überarbeitete Fassung mit nur noch 15 Hauptkategorien dar.

1. Naturw. Lernorte inklusiv gestalten	2. Sicherheit für den inklusiven Unterricht adaptieren	3. Diagnostizieren naturw. Spezifika (inklusive gestalten)	4. Naturw. Konzepte inklusiv vermitteln	5. Naturw. Kontexte inklusiv gestalten
16. Verstehen von Nature of Science inklusiv vermitteln	Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht KinU 1.0			6. Entwicklung von naturw. Fachsprache inklusiv vermitteln
15. Naturw. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung inklusiv gestalten				7. Forschendes Lernen inklusiv gestalten
14. Entwicklung von naturw. Schüler*innenvorstellungen inklusiv ermöglichen				8. Naturw. Phänomene inklusiv vermitteln
13. Anwendung naturw. Untersuchungsmethoden inklusiv gestalten	12. Naturw. Dokumentieren inklusiv gestalten	11. Naturw. Informationsmedien inklusiv gestalten	10. Aufstellen von Hypothesen und naturw. Fragestellungen inklusiv gestalten	9. Naturw. Modelle inklusiv vermitteln

Abb. 1: Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht 1.0 (Brauns & Abels 2020, 21)

Während auf der Ebene der Hauptkategorien die Darstellung der inklusiv naturwissenschaftlichen Charakteristika zusammengefasst und abstrakt dargestellt ist, werden die Zugänge auf jeder weiteren Ebene des KinU (Subkategorien, Codes, Subcodes) zunehmend konkreter (Tab. 1) (vgl. Brauns & Abels 2020, 13; 2021a, 20f.). Zur Gestaltung der Charakteristika des inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts können durchaus allgemeindidaktische Aspekte herangezogen werden. Zum Beispiel kann die Entwicklung naturwissenschaftlicher Konzepte kommunikativ unterstützt werden (Subkategorien-Ebene), indem die Schüler*innen die Konzepte in Partner*innenarbeit gemeinsam mit gegenseitiger Unterstützung entwickeln (Code-Ebene). Es gibt aber auch naturwissenschaftsspezifische Zugänge, wie z. B. bei der modellbasierten Entwicklung naturwissenschaftlicher Konzepte (Code-Ebene), indem Teilchenmodelle als Zugang zum Verstehen des Konzepts eingesetzt werden (Subcode-Ebene).

Tab. 1: Auszug aus dem KinU 2.0 (Brauns & Abels 2021b, Exceltabelle)

Hauptkategorie	Subkategorie	Code	Subcode
5. Entwicklung von naturw. Fachsprache inklusiv vermitteln	5.5 Entwicklung von naturw. Fachsprache sprachlich unterstützen	5.5.1 Entwicklung von naturw. Fachsprache multilingual ermöglichen ...	5.5.1.1 ... durch das Übersetzen von Fachbegriffen in möglichst viele Sprachen
		...	5.5.1.2 ... durch die Verwendung von bilingualen Wörterbüchern
		...	...

Insgesamt wird das KinU zur Gestaltung, Reflexion und Beforschung von inklusivem naturwissenschaftlichem Unterricht eingesetzt. (Angehende) Lehrpersonen können das KinU bei der Planung und Umsetzung von Unterricht nutzen, um inklusive Zugänge zum naturwissenschaftlichen Unterricht systematisch zu berücksichtigen. Sie können ebenso ihren sowie fremden Unterricht in Bezug auf die Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts reflektieren. Sowohl die videographierte Umsetzung als auch audiographierte Reflexionen von (angehenden) Lehrpersonen können dahingehend analysiert werden, welche Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts sie umgesetzt bzw. wahrgenommen haben.

2.2 Professionalisierung angehender Lehrpersonen für inklusiven Unterricht

Damit inklusiver Unterricht in der Praxis stattfindet, ist es notwendig, dass Lehrkräfte die professionellen Kompetenzen entwickeln, um die Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts implementieren zu können (vgl. van Mieghem u. a. 2020, 681). Lehrpersonen werden aber noch nicht ausreichend auf inklusiven (Fach-)Unterricht vorbereitet (vgl. Ryan u. a. 2020, 194), obwohl sie grundsätzlich motiviert sind, sich mit inklusiven Inhalten zu beschäftigen (vgl. Görel 2019, 142). Es besteht nach wie vor die Forderung, Qualifizierungs- und Weiterbildungsprogramme für (angehende) Lehrkräfte zu etablieren, die gezielt auf die Bedürfnisse dieser eingehen, damit sie ihre Unterrichtspraxis in Hinblick auf inklusive Anforderungen reflektieren und ihr Handlungsrepertoire erweitern können (vgl. van Mieghem u. a. 2020, 684ff.).

Damit Lehrpersonen naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv gestalten können, ist unter anderem von Bedeutung zu wissen, mit welchen Mitteln Barrieren des naturwissenschaftlichen Lernens reduziert werden können und wie durch verschiedene Zugänge, Kooperation und Binnendifferenzierung gemeinsames Lernen am naturwissenschaftlichen Lerngegenstand möglich ist (vgl. Nehring & Bohlmann 2016). Für die Umsetzung inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts findet eine Vernetzung des theoretischen und praktischen Wissens statt (vgl. Sonnleitner u. a. 2018, 270f.). Damit angehende Lehrpersonen die professionelle Kompetenz, die Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts gezielt in die Praxis zu implementieren, entwickeln können, ist eine darauf abgestimmte Lehrkräftebildung notwendig (vgl. Egger u. a. 2020).

Ein geeigneter Ort sind die Praxisphasen im Masterstudium, die meist über ein ganzes Semester verlaufen. Zahlreiche Studien belegen positive Effekte der professionellen Kompetenzentwicklung während der Praxisphase (vgl. Review von König u. a. 2020). Veber (2017, 109ff.) hat die adaptive Lehrkompetenz Lehramtsstudierender während der Praxisphase im Umgang mit Diversität untersucht. Er zeigt, dass die Studierenden ihre pädagogische Haltung besonders auf Chancen

der Umsetzung inklusiven Unterrichts gerichtet haben und diese Haltung die Voraussetzung dafür ist, eine adaptive Lehrkompetenz entwickeln zu können. Die adaptive Lehrkompetenz beschreibt Veber (2017, 111) als das Wechselspiel aus fachlicher, diagnostischer, didaktischer und kommunikativer Kompetenz. Nicht nur die Praxisphase an sich, sondern auch Unterrichtsreflexionen videographierten Unterrichts fördern die Entwicklung professioneller Kompetenzen (vgl. Gröschner u. a. 2018). Zunächst lernen die Lehrpersonen, sich auf bestimmte Aspekte des Unterrichts zu fokussieren, diese wahrzunehmen, zu interpretieren und Handlungsalternativen zu generieren (vgl. van Es & Sherin 2002, 573; Seidel u. a. 2011, 260f.). Dabei ist es möglich, beispielsweise im Sinne der Aktionsforschung (vgl. Laudonia u. a. 2018), Reflexion und Unterrichtspraxis noch enger miteinander zu verknüpfen. Im Rahmen der Aktionsforschung finden Kreisläufe aus Unterrichtsplanung, Umsetzung, Reflexion, Überarbeitung und erneuter Umsetzung usw. statt (vgl. Korthagen 2010, 415). Durch die theoriegeleitete Entwicklung der Wahrnehmung sowie Verschränkung mit reflektierter Praxis können Lehrpersonen während der Praxisphase ihre Unterrichtspraxis verbessern (vgl. Consuegra u. a. 2016, 693).

3 Material und Methoden

Im Nawi-In Projekt fokussierten wir die professionellen Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen bzgl. der Gestaltung inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts. Um Rückschlüsse auf die professionellen Kompetenzen ziehen zu können, wurde mittels Videographie die Performanz der angehenden Lehrpersonen analysiert. Dabei gingen wir folgender Frage nach: Welche inklusiv naturwissenschaftlichen Charakteristika setzen angehende Lehrpersonen in ihrem Unterricht um? Zudem wurde analysiert, wie sich ihre professionellen Kompetenzen während der Praxisphase entwickelten sowie welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sich schulstufenspezifisch ergaben.

3.1 Ethische Richtlinien

Besonders bei der Videoanalyse von Unterricht ist zu beachten, dass nicht alle (angehenden) Lehrpersonen bereit sind, ihren Unterricht zu öffnen. Die ethische Unbedenklichkeit der Analyse der Unterrichtsvideos im Nawi-In Projekt wurde von der Ethikkommission der Leuphana Universität Lüneburg, die nach den „Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ der DFG (2019) handelt, bestätigt. Zudem wurde die Forschung an den Schulen vom Regionalen Landesamt für Schule und Bildung genehmigt. Sowohl die jeweiligen Schulleitungen, Lehrpersonen, Studierenden, Erziehungsberechtigten als auch die Schüler*innen wurden umfassend über ihre Rechte nach Art. 6 Abs. 1 S. 1 Buchstabe a Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) aufgeklärt und haben freiwillig ihre Teilnahme am Nawi-In Projekt erklärt. Alle Daten werden hier anonymisiert dargestellt.

3.2 Forschungsfeld und Datenerhebung

Im Projekt Nawi-In wurden Masterstudierende des Lehramts mit dem Fach Sachunterricht oder Biologie bzw. Chemie begleitet. Die Studierenden der Primar- und Sekundarstufe haben jeweils ein Projektbandseminar zum inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht besucht mit der Aufgabe, ihre eigene Kompetenzentwicklung bzgl. diesen Unterrichts zu beforschen. Dieses Projektbandseminar gestaltete sich über drei Semester rund um die Praxisphase (vgl. Brauns u. a. 2020, 208). Während der Praxisphase haben die Lehramtsstudierenden Naturwissenschaftsunterricht, den sie inklusiv gestalten sollten, zweimal durchgeführt und sich dabei videographiert. Aufgrund von technischen Ressourcen wurden die Studierenden mit einer Kamera, die permanent auf sie gerichtet wurde, gefilmt. Zudem wurde ein Ansteckmikrofon verwendet und Ton und Bild wurden synchronisiert, um sicherzustellen, dass die Studierenden klar und deutlich auf dem Video zu hören waren. Zwischen den beiden Unterrichtsaufnahmen haben die Studierenden in einem Reflexionskreislauf auf die Handlungen im ersten Video zurückgeschaut, in Hinblick auf inklusiv naturwissenschaftliche Aspekte beschrieben, diese interpretiert und Handlungsalternativen generiert (Abb. 2) (vgl. van Es & Sherin 2002, 573; Korthagen 2010, 415). Sie haben Feedback im Projektbandseminar erhalten und sich darauf aufbauend eine Entwicklungsaufgabe vorgenommen. Auf diese Weise wurde im zweiten Unterrichtsvideo ein dahingehend überarbeiteter Unterricht sichtbar, der von den Studierenden erneut analysiert wurde.

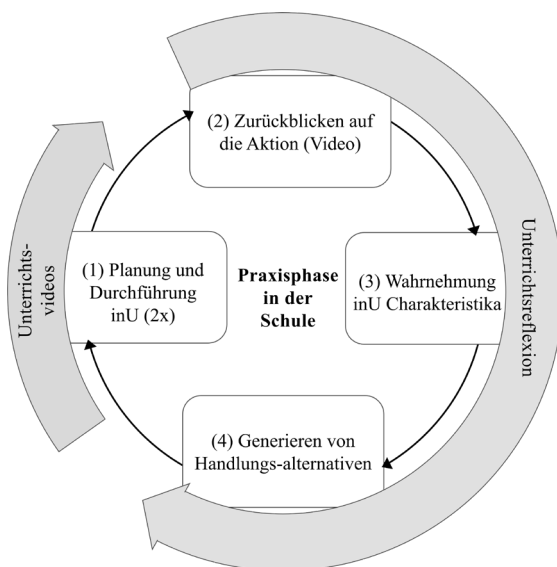


Abb. 2: Reflexionskreislauf im Nawi-In Projekt (verändert nach Brauns u. a. 2020, 208)

Insgesamt wurden aus der ersten von insgesamt drei Kohorten Unterrichtsvideos von $n=6$ Fällen, die entweder aus einzelnen Studierenden, Tandems oder Tridems bestanden, zur Beforschung im Nawi-In Projekt freigegeben (Tab. 2). Vier Fälle stammen aus der Primarstufe und zwei Fälle aus der Sekundarstufe. Bei insgesamt drei Fällen wurde sowohl ein erstes als auch ein zweites Video freigegeben.

Tab. 2: Übersicht über die Stichprobe

Schulstufe	Fall	Video	Inhalt der Unterrichtsstunde
Primarstufe	1.1	#1	Stationsarbeit zur Untersuchung des menschlichen Skeletts
		#2	Experimente zur Lösung des Problems, dass im Kühlen ein Luftballon weniger prall als im Warmen ist
	1.2	#1	Stationsarbeit zur Untersuchung des menschlichen Skeletts
		#2	Experimente, ob sich eine weiße oder eine schwarze Oberfläche in Anlehnung an die Funktion der Haut des Eisbären unter einer Lampe schneller erwärmt
	1.3	#1	Stationsarbeit zum Lotuseffekt
	1.4	#1	Ermittlung des Zuckergehalts in Lebensmitteln
Sekundarstufe	2.1	#1	Untersuchung verschiedener Lebensmittel mit unterschiedlichen Sinnen
		#2	Unterschiedliche Experimente zum Thema Pflanzen
	2.2	#1	Experimente zum Lösen eines Superabsorbers (Badezusatz)

3.3 Datenauswertung

Zunächst wurden die Unterrichtsvideos der Lehramtsstudierenden mit dem KinU 1.0 (vgl. Brauns & Abels 2020, 21) qualitativ inhaltlich analysiert (vgl. Mayring 2015). Die Reichhaltigkeit der audiovisuellen Daten in den Unterrichtsvideos (vgl. Tuma u. a. 2013, 31) erlaubte nach der Identifikation des naturwissenschaftlichen Charakteristikums die Analyse bis hin zu den Subcodes des KinU, die die konkreteste Ebene darstellen. Die Unterrichtsvideos (Gesamtdatenvolumen von 540 Minuten) wurden in MAXQDA (Version 20.0.7) mit den Kategorien des KinU kodiert, die teilweise entlang der ersten Unterrichtsvideos induktiv ergänzt werden konnten. Die Unterrichtsvideos wurden immer komplett analysiert. Dabei wurden die Videos eventbasiert kodiert (vgl. Brückmann & Duit 2014), was bedeutet, dass eine Kodiereinheit immer genau so lang war, wie ein bestimmtes, in sich geschlossenes Ereignis der Unterrichtsphase dauerte. Um die Qualitätskriterien qualitativer Forschung (vgl. Göhner & Krell 2020) zu erfüllen, wurden zunächst zwei Fälle parallel von zwei Forschenden analysiert. Danach wurden diese Kodierungen in einem argumentativen Prozess validiert (vgl. Lamnek & Krell 2010, 140). Das heißt, dass die Kodierungen gemeinsam diskutiert und überarbeitet wurden sowie danach das Kodiervorgehen final angepasst wurde.

Die quantitative Auswertung der Kodierungen fand mittels deskriptiver Statistik statt. Dabei wurde die Anzahl der Kodierungen in den einzelnen Hauptkategorien nach der jeweiligen Schulstufe in SPSS (Version 25) übertragen. T-Tests mittels SPSS identifizierten mögliche signifikante Unterschiede zwischen den Kategorien und den Kompetenzen der Studierenden unterschiedlicher Schulstufen. Die qualitative Auswertung fand mittels inhaltlicher Strukturierung statt (vgl. Mayring 2015).

4 Ergebnisse

Zunächst werden die Ergebnisse deskriptiv dargestellt, bevor sie anhand der Subkategorien des KinU inhaltlich strukturiert werden. Um die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse im Detail beschreiben zu können, werden beispielhaft und stellvertretend für die anderen Kategorien die Ergebnisse der Kategorie „Die Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden inklusiv gestalten“ (Kat. 13) zusammengefasst.

4.1 Codeanteile der implementierten Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts aus dem KinU

Insgesamt wurden bei den Videoanalysen $n=792$ Codes aus dem KinU kodiert. Es wurden hauptsächlich Kategorien zur inklusiven Gestaltung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden (Kat. 13) kodiert ($n=159$ für beide Schulstufen zusammen) (Abb. 3).

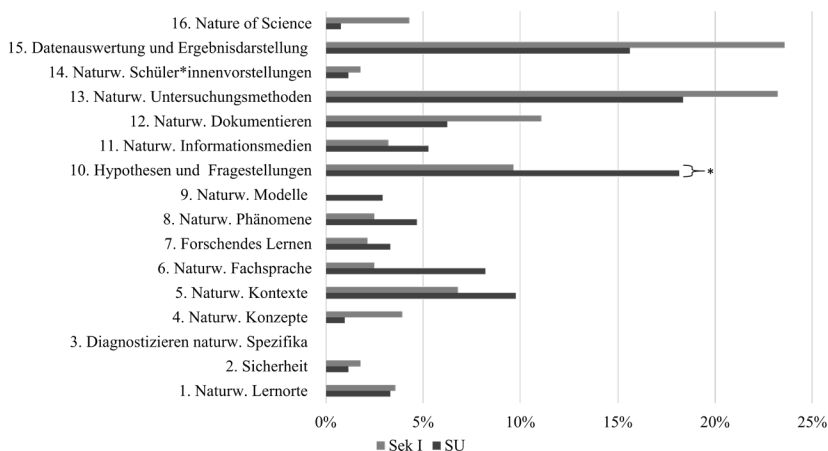


Abb. 3: Verteilung der Codeanteile getrennt nach Primar- und Sekundarstufe. Signifikante Unterschiede sind mit Sternchen gekennzeichnet ($p < .05$).

Ähnlich häufig wurden die Kategorien zur inklusiven Gestaltung der Datenauswertung und Ergebnisdarstellung (Kat. 15, $n=146$) und der inklusiven Gestaltung des Aufstellens von Hypothesen und naturwissenschaftlichen Forschungsfragen (Kat. 10, $n=120$) kodiert. Die Kategorie zum Diagnostizieren naturwissenschaftlicher Spezifika (Kat. 3) wurde keinmal kodiert.

Um die professionellen Kompetenzen der Studierenden der Primar- und Sekundarstufe vergleichen zu können, wurden die Codeanteile berechnet, da von der Primarstufe mehr Fälle als von der Sekundarstufe vorlagen. Die Ergebnisse der Primar- und Sekundarstufe unterscheiden sich signifikant voneinander in Bezug auf Kat. 10 zum inklusiven Design von Hypothesen und naturwissenschaftlichen Forschungsfragen, wobei in den Videos der Primarstufe durchschnittlich 6,5 (95%-CI[0,52, 12,45]) mal mehr inklusive naturwissenschaftliche Merkmale kodiert wurden als in den Videos der Sekundarstufe, $t(7)=2,57$, $p<0,05$. Während in anderen Kategorien – naturwissenschaftliche Kontexte (Kat. 5), Fachsprache (Kat. 6), Forschendes Lernen (Kat. 7), Phänomene (Kat. 8) und wissenschaftliche Modelle (Kat. 9) – die Codeanteile der Kategorien in den Videos der Primarstufe ebenfalls höher waren als in den Videos der Sekundarstufe, lag die Verteilung in den Kategorien zu naturwissenschaftlichen Konzepten (Kat. 4), naturwissenschaftlicher Dokumentation (Kat. 12), naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden (Kat. 13), Präsentation von Ergebnissen (Kat. 15) und Nature of Science (Kat. 16) umgekehrt vor.

4.2 Implementierte Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts am Beispiel der inklusiven Gestaltung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden (Kategorie 13)

Die Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden fasst typische Arbeitsweisen des naturwissenschaftlichen Unterrichts zusammen (vgl. Brauns & Abels 2020, 21). Dazu gehört beispielsweise das Aufstellen von Fragestellungen und Hypothesen, Durchführen von Experimenten, Nutzen von Modellen sowie Reflektieren von Messunsicherheiten und Auswirkungen von Ergebnissen auf Natur und Umwelt (vgl. Brauns & Abels 2021a, 236). Um die Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden inklusiv zu gestalten, können Lehrkräfte unterschiedliche Zugänge wählen. Die Zugänge, die die Lehramtsstudierenden im Unterricht implementiert haben, werden hier auf der Ebene der Subkategorien des KinU abgebildet (Abb. 4). Im Folgenden wird die Ausgestaltung der Subkategorien an einzelnen Fällen illustriert.

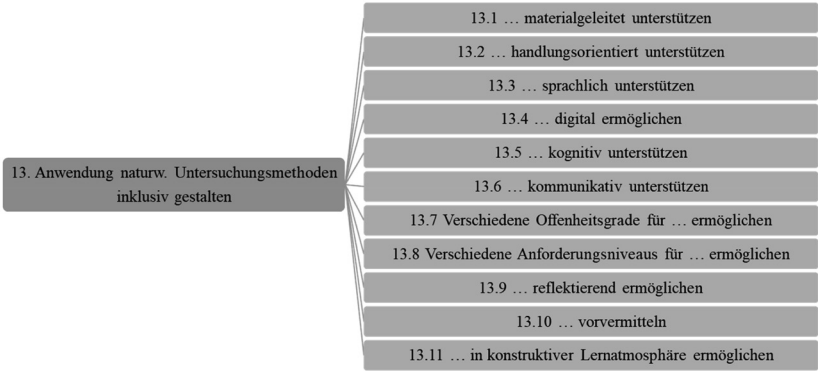


Abb. 4: Übersicht der Subkategorien zur Kategorie 13

Im Sinne der „materialgeleiteten Zugänge zur Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden“ (Subkat. 13.1) haben die Lehramtsstudierenden den Schüler*innen verschiedene Materialien aus dem Haushalt auf einem Materialtisch frei zur Verfügung gestellt, damit die Schüler*innen wählen konnten, welche dieser Materialien sie zum Experimentieren verwenden wollen (Fall 2.2 #1). Während die Materialien zum Experimentieren in beiden Schulstufen aus dem Haushalt (z. B. Marmeladengläser, Löffel, ...) oder der Natur (z. B. ein Lotusblatt (Fall 1.3 #1)) stammten, wurden in der Sekundarstufe zusätzlich auch Laborgeräte (z. B. Bechergläser, Mikroskope, ... (Fall 2.1 #2)) verwendet. Dadurch dass die Materialien hauptsächlich aus dem Haushalt gewählt und auch keine gefährlichen Substanzen verwendet wurden, konnten die Lehramtsstudierenden verschiedene Sinne adressieren. In der Unterrichtsstunde zum Lotuseffekt (Fall 1.3 #1, Primar) haben die Schüler*innen beispielsweise zur Untersuchung des Lotusblattes daran gerochen, die besondere Oberfläche mit den Händen gespürt und genau betrachtet. In der Unterrichtsstunde zum Superabsorber (Fall 2.2 #1, Sek I) waren die Schüler*innen überrascht, dass dieser geruchlos war und sich an den Händen weich angefühlt hat.

Weitere materialgeleitete Zugänge zur Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden wurden über Tipp- und Expert*innenkarten ermöglicht. Die Schüler*innen wurden über die Tippkarten stufenweise angeleitet, das menschliche Skelett (Fall 1.2 #1) zu untersuchen. Bei dem Experiment zur Ausdehnung von Luft bei Wärme (Fall 1.1 #2) fand eine quantitative Differenzierung dadurch statt, dass schnelle Schüler*innen mit einer Expert*innenkarte weiterführende Aufgaben zum Experiment bekommen haben. Diese Art von Differenzierung

wurde von anderen Lehramtsstudierenden so umgesetzt, dass die Schüler*innen sich aussuchen konnten, welche und wie viele Materialien sie untersuchen wollten.

Mithilfe von Stationsarbeit haben die Lehramtsstudierenden „die Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden über handlungsbasierte Zugänge“ (Subkat. 13.2) strukturiert. Dabei wurden an den Stationen unterschiedliche Schwerpunkte in der Untersuchung der einzelnen Körperteile des menschlichen Skeletts gelegt (Fall 1.1 #1, Fall 1.2 #1) und bei der Beforschung der Eigenschaften des Lotusblattes unterschiedliche Fragestellungen adressiert (Fall 1.3 #1).

In Bezug auf die „sprachliche Unterstützung zur Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden“ (Subkat. 13.3) war zu beobachten, dass Zugänge sowohl über die Alltagssprache als auch die Fachsprache ermöglicht wurden. Vor allem in den Unterrichtsstunden der Primarstufe wurde eher Alltagssprache anstatt Fachsprache verwendet.

Im Sinne der „kognitiven Unterstützung wurde die Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden“ (Subkat. 13.5) beispielsweise in verschiedenen Unterrichtsstunden problemorientiert bzw. phänomenbasiert umgesetzt. In einer Unterrichtsstunde sollten die Schüler*innen das Problem lösen, einen schlaffen Luftballon ohne Zerstören wieder prall zu machen (Fall 1.1 #2). Dahinter lag das Phänomen der Ausdehnung von Gasen bei erhöhter Temperatur. Weitere kognitive Unterstützung fand durch Alltags- bzw. Lebensweltbezüge in Verbindung mit den Experimenten, die von den Schüler*innen durchgeführt wurden, statt.

Im Sinne der „kommunikativen Unterstützung“ (Subkat. 13.6) wurden die Materialien und das experimentelle Vorgehen meist frontal präsentiert. In der Sekundarstufe saßen die Schüler*innen dabei auf ihren Plätzen (Fall 2.1 #1, Fall 2.2 #1), in der Primarstufe saßen die Schüler*innen in allen Unterrichtsstunden in einem Sitzkreis.

Zudem fand eine Unterstützung durch die Arbeit in Gruppen statt. Dabei haben die Schüler*innen sich gegenseitig unterstützt, indem sie – wie in den meisten Unterrichtsstunden – gemeinsam agiert oder innerhalb der Gruppe die gleiche Untersuchungsmethode selbst parallel angewendet haben. In drei Unterrichtsstunden der Primarstufe (Fall 1.1 #1, Fall 1.2 #1, #2) wurden den Schüler*innen in der Gruppe verschiedene Rollen (z. B. Protokollant*in, Materialholer*in) zugeteilt. In einer Unterrichtsstunde der Sekundarstufe (Fall 2.2 #2) wurden die naturwissenschaftlichen Unterrichtsmethoden aber nicht nur in Gruppen, sondern auch in Einzelarbeit durchgeführt. Dabei wurde die Einzelarbeit der Schüler*innen beim Mikroskopieren eng durch eine zweite Lehrperson begleitet.

In Bezug auf das Anbieten „verschiedener Offenheitsgrade bei der Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden“ (Subkat. 13.7) war in allen

Unterrichtsstunden der Primarstufe und in einer der Sekundarstufe (Fall 2.2 #1) das methodische Vorgehen von den Lehramtsstudierenden vorab geplant und vorgegeben, auch wenn meistens die Schüler*innen noch einmal selbst die Durchführung formulieren sollten. In der Unterrichtsstunde, in der der Superabsorber untersucht wurde, war klar, dass die Schüler*innen versuchen sollten, das Wasser herauszulösen.

Insgesamt zeigen die Videoanalysen, dass die Lehramtsstudierenden auf der Ebene der Subkategorien (2. Ebene des KinU) eine breite Auswahl an unterschiedlichen Zugängen implementiert haben (z. B. materialgeleitete, sprachliche, kognitive, kommunikative Zugänge usw.). Auf der Code- und Subcode-Ebene haben die Lehramtsstudierenden den Schüler*innen wenige verschiedene Zugänge zum naturwissenschaftlichen Unterricht geboten. Zum Beispiel wurden alle Schüler*innen in den meisten Unterrichtsstunden bei der Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden geleitet anstatt Experimente z. B. offen und dann mit zusätzlicher Unterstützung halboffen oder geschlossen zu gestalten (Code- und Subcode-Ebene). In einer der Unterrichtsstunden der Sekundarstufe, in der Pflanzen untersucht wurden (Fall 2.1 #2), waren die Schüler*innen frei in der Wahl, was sie untersuchen, welche Materialien und Geräte sie verwenden und wie sie vorgehen wollten.

In Bezug auf die Entwicklung der Kompetenzen der Studierenden zeigt sich bei denjenigen, bei denen ein zweites Video vorlag, dass die Studierenden teilweise nicht nur zunehmend Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts auf der Subkategorien-, sondern auch auf der Code- und Subcode-Ebene implementiert haben. In den vorliegenden Fällen waren die kommunikativen Ansätze, die Grade der Offenheit, die materialgeleiteten Ansätze und die Gestaltung einer konstruktiven Lernatmosphäre im ersten und zweiten Unterricht aber ähnlich.

5 Diskussion

Die Verteilung der implementierten Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts spiegelt die Schwerpunkte im naturwissenschaftlichen Unterricht wider (vgl. Tesch & Duit 2004). Videostudien zeigen, dass die meiste Unterrichtszeit für die naturwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden aufgewendet wird (vgl. Börlin 2012; Nehring u. a. 2016, 89ff.). So lässt sich erklären, warum der Fokus der Studierenden vor allem auf der Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden, aber auch auf dem Aufstellen naturwissenschaftlicher Fragestellungen und der Ergebnisdarstellung lag.

Insgesamt haben die Lehramtsstudierenden bereits eine breite Auswahl an Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts auf der Subkategorien-Ebene des KinU in ihren Unterricht implementiert. Damit ergänzen die Er-

gebnisse die positiven Erfahrungen im Rahmen der Praxisphase und der damit verbundenen Unterrichtsreflexionen, die durch eine Vielzahl an Studien bestätigt werden (vgl. Gröschner u. a. 2018; Ulrich u. a. 2020). Nicht zu überprüfen ist, wie gezielt die Studierenden die inklusiv naturwissenschaftlichen Charakteristika in ihren Unterricht implementiert haben. Wie bei Griful-Freixenet u. a. (2020, 10ff.) können die Studierenden auch möglichst unterschiedliche methodische Ansätze ausprobiert haben, um selbst Erfahrungen zu sammeln, anstatt theoriegeleitet und strukturiert inklusive Zugänge zu den naturwissenschaftlichen Charakteristika umzusetzen.

Die professionellen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden stoßen an ihre Grenzen, wenn es um die Umsetzung der Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts auf der Code- und Subcode-Ebene des KinU geht. Das bedeutet zum Beispiel, das Experimentieren im Unterricht nicht nur über eine geschlossene Anleitung (Offenheitsgrad) und Bilder (materialgeleitet), gegenseitige Hilfe in der Gruppe (kommunikativ) und ein Experimentiervideo (digital) zu unterstützen. Vielmehr sollen für die inklusive Gestaltung von Unterricht den Schüler*innen multiple Zugänge bzw. Repräsentationen flexibel angeboten werden (vgl. Baumann u. a. 2013; CAST 2018). Ein inklusiver Ansatz ist dabei, den naturwissenschaftlichen Unterricht über die verschiedenen Level des Forschenden Lernens für die Schüler*innen unterschiedlich offen zu gestalten (vgl. Blanchard u. a. 2010, 581; Abels u. a. 2020, 4). Der Unterricht kann inklusiver werden, wenn den Schüler*innen verschiedene Zugänge z. B. entlang der Kategorien aus dem KinU geboten werden (vgl. van Boxtel u. a. 2019). Diese sind nach Gebauer und Simon (2012, 10ff.) über verschiedene Repräsentationsebenen gestaltbar. In der Studie von Capp (2020, 716f.) fanden es die Lehrpersonen besonders schwierig, verschiedene Ansätze anzubieten. Hier liegt ein Anknüpfungspunkt für Qualifizierungsprogramme.

Hinsichtlich der professionellen Kompetenz bzgl. der Umsetzung inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts waren schulstufenspezifisch keine bedeutenden Unterschiede zu erkennen. Ergebnisse aus Franz (2019), in dessen Studie die professionellen Kompetenzen der Primarstufenstudierenden höher sind, oder Simon und Moser (2019, 224), die einen höheren Professionalisierungsbedarf in der Sekundarstufe in Bezug auf inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht betonen, stehen unseren Ergebnissen entgegen. Die Ergebnisse unserer Studie spiegeln lediglich den unterschiedlichen fachlichen Fokus der Primar- und Sekundarstufe wider. Während der Unterricht sich in der Primarstufe auf der Phänomenebene bewegt, werden in der Sekundarstufe mehr naturwissenschaftliche Charakteristika mit Bezug zur submikroskopischen Ebene (Molekül-/Teilchenebene) adressiert (vgl. Johnstone 2000).

Insgesamt war bei den drei Lehramtsstudierenden der Primar- und Sekundarstufe eine leichte Entwicklung der professionellen Kompetenzen bzgl. der Umsetzung der Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts festzustellen. Es ist anzunehmen, dass die Lehramtsstudierenden dennoch eine längere Praxisbegleitung und mehr Praxiserfahrungen benötigen (vgl. König u. a. 2020), um den naturwissenschaftlichen Unterricht zunehmend inklusiver zu gestalten. Die theoriegeleitete Praxisbegleitung der Lehramtsstudierenden im Nawi-In Projekt kann dennoch als Grundlage zur Weiterentwicklung der Professionalisierung für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht mit mehr reflektierter Praxiserfahrung gesehen werden (vgl. Berliner 2001). Damit konnten wir im Nawi-In Projekt der Forderung zur Professionalisierung für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht nachkommen (vgl. Simon & Moser 2019, 225).

6 Limitationen und Ausblick

Um die professionellen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden abschließend einschätzen zu können, fehlt es an Referenz, welche inklusiv naturwissenschaftlichen Charakteristika erfahrene Lehrpersonen einsetzen würden. Mit dem Hinweis, dass Inklusion ein Prozess ist (vgl. Ainscow & Miles 2009, 2) und auch erfahrene Lehrpersonen sich immer noch nicht adäquat auf den inklusiven Unterricht vorbereitet fühlen (vgl. Ryan u. a. 2020, 194), ist davon auszugehen, dass im Gegensatz zu den Erkenntnissen aus der Noviz*innen-Expert*innen-Forschung (vgl. Berliner 2001) nicht nur Lehramtsstudierende, sondern alle Lehrpersonen mithilfe von Handreichungen wie z. B. dem KinU darin unterstützt werden müssen, strukturiert und gezielt unterschiedliche Zugänge zu den Gegenständen ihres Unterrichts zu gestalten. Dabei sind die Zugänge aus dem KinU möglichst konkret der Code- oder Subcode-Ebene zu entnehmen und es ist anzuraten, unterschiedliche Zugänge innerhalb einer Subkategorie in einem qualitätvollen Fachunterricht anzubieten.

Durch die einseitige Kameraperspektive, da nur eine Kamera jeweils verwendet wurde, und durch die limitierte Anzahl an Unterrichtsvideos sowie an Themen und Kontexten, war die Extraktion umfangreicher Ergebnisse, die noch weitere Zugänge aus dem KinU abgedeckt hätten, limitiert. Eine weitere Kohorte an Studierenden hat die Unterrichtsvideos mit zwei Kameras gedreht, die das Repertoire an unterschiedlichen Unterrichtsstunden erweitern. Diese Unterrichtsvideos werden mit dem KinU fortführend analysiert.

Um die Professionalisierung für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht weiter zu entwickeln, fließen die Ergebnisse dieser Studie und weiterer Forschungen in die Diskussionen im Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (NinU) ein.

Literatur

- Abels, S., Brauns, S. & Egger, D. (2020): Forschendes Lernen im inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht, In: IMST Newsletter, Jg. 17/H. 50, 10-14. Online unter: <https://www.imst.ac.at/newsletter-53-bildungsverantwortung-2/> (Abrufdatum: 01.06.2022).
- Abels, S. & Witten, U. (in review 2023): Fachdidaktiken im Vergleich: Was Naturwissenschaftsdidaktik und Religionspädagogik voneinander über Inklusion lernen können. In: Zeitschrift für Inklusion.
- Adamina, M. & Möller, K. (2013): Zugänge zum naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Labudde, P. (Hrsg.): Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1. – 9. Schuljahr. 2. Aufl. Bern: UTB, 105-118.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009): Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? Online unter: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf (Abrufdatum: 01.06.2022).
- Baumann, M., Simon, U., Wonisch, A. & Guttenberger, H. (2013): Computersimulation versus Experiment. Gibt es Unterschiede im Erzeugen nachhaltigen Wissens und in der Attraktivität für die Schüler? In: MNU, Jg. 66/H. 5, 305-310.
- Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: International Journal of Educational Research, Jg. 35/H. 5, 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Black-Hawkins, K. (2010): The Framework for Participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. In: International Journal of Research & Method in Education, Jg. 33/H. 1, 21-40. <https://doi.org/10.1080/17437271003597907>
- Blanchard, M. R., Southerland, S. A., Osborne, J. W., Sampson, V. D., Annetta, L. A. & Granger, E. M. (2010): Is Inquiry Possible in Light of Accountability? A Quantitative Comparison of the Relative Effectiveness of Guided Inquiry and Verification Laboratory Instruction. In: Science Education, Jg. 94/H. 4, 577-616. <https://doi.org/10.1002/sce.20390>
- Börlin, J. (2012): Das Experiment als Lerngelegenheit. Vom interkulturellen Vergleich des Physikunterrichts zu Merkmalen seiner Qualität. Berlin: Logos.
- Brauns, S. & Abels, S. (2020): The Framework for Inclusive Science Education. In: Inclusive Science Education, Working Paper, H. 1, 1-145. Online unter: www.leuphana.de/inclusive-science-education (Abrufdatum: 01.06.2022).
- Brauns, S. & Abels, S. (2021a): Die Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden inklusiv gestalten – Naturwissenschaftsdidaktische Theorie und Empirie erweitern mit dem Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU). In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 27, 231-249. <https://doi.org/10.1007/s40573-021-00135-0>
- Brauns, S. & Abels, S. (2021b): Validation and Revision of the Framework for Inclusive Science Education, In: Inclusive Science Education, Working Paper, H. 1, 1-31. Online unter: www.leuphana.de/inclusive-science-education (Abrufdatum: 01.06.2022).
- Brauns, S. & Abels, S. (2021c): Videoanalyse mit dem Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU). In: Progress in Science Education, Jg. 4/H. 2, 71-84. <https://doi.org/10.25321/prise.2021.1146>
- Brauns, S., Egger, D. & Abels, S. (2020): Forschendes Lernen auf Hochschul- und Unterrichtsebene beforschen. In: Transfer Forschung ↔ Schule, H. 6, 201-211.
- Brückmann, M. & Duit, R. (2014): Videobasierte Analyse unterrichtlicher Sachstrukturen. In: D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin und Heidelberg: Springer, 189-202. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_16
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., van Scotter, P., Carlson Powell, J., Westbrook, A., & Landes, N. (2006): The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications. Colorado Springs: BSCS Science Learning. https://www.bates.edu/research/files/2018/07/BSCS_5E_Executive_Summary.pdf (Abrufdatum: 28.10.2022).
- Capp, M. J. (2020): Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. In: International Journal of Inclusive Education, Jg. 24/H. 7, 706-720. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>

CAST (2018): Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.

Online unter: <http://udlguidelines.cast.org>, 26.01.2021 (Abrufdatum: 01.06.2022).

Consuegra, E., Engels, N. & Willegems, V. (2016): Using video-stimulated recall to investigate teacher awareness of explicit and implicit gendered thoughts on classroom interactions. In: *Teachers and Teaching*, Jg. 22/H. 6, 683-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158958>

DFG (2019): Guidelines for Safeguarding Good Research Practice. Code of Conduct. Bonn.

Online unter:

https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp_en.pdf (Abrufdatum: 01.06.2022).

Egger, D., Brauns, S., Sellin, K., Barth, M. & Abels, S. (2020): Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *Journal für Psychologie*, Jg. 27/H. 2, 50-70. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-50>

Ferreira González, L., Fühner, L., Sühlig, L., Weck, H., Weirauch, K. & Abels, S. (2021): Ein Unterstützungsraster zur Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: S. Hundertmark, X. Sun, S. Abels, A. Nehring, R. Schildknecht, V. Seremet & C. Lindmeier (Hrsg.): *Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion*. 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: Beltz, 191-215.

Florian, L. & Spratt, J. (2013): Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. In: *European Journal of Special Needs Education*, Jg. 28/H. 2, 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

Franz, E.-K. (2019): Adaptive Lehrkompetenz erwerben – Beiträge der Lehrer(innen)bildung zur Professionalisierung von Grundschullehrer(inne)n. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer, 188-193. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_23

Gebauer, M. & Simon, T. (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Jg. 18, 1-20.

Online unter: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf (Abrufdatum: 28.10.2022).

Göhner, M. & Krell, M. (2020): Qualitative Inhaltsanalyse in naturwissenschaftsdidaktischer Forschung unter Berücksichtigung von Gütekriterien: Ein Review. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 10/H. 1, 207-225. <https://doi.org/10.1007/s40573-020-00111-0>

Görel, G. (2019): *Inklusiver Unterricht aus Sicht von Grundschullehrkräften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26175-7>

Griffl-Freixenet, J., Vantieghem, W., Gheysens, E. & Struyven, K. (2020): Connecting beliefs, noticing and differentiated teaching practices: a study among pre-service teachers and teachers. In: *International Journal of Inclusive Education*, Jg. 7/H. 1, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862404>

Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M. & Seidel, T. (2018): How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. In: *International Journal of Educational Research*, Jg. 90/H. 1, 223-233. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.003>

Johnstone, A. H. (2000): Teaching of Chemistry – Logical or Psychological?. In: *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, Jg. 1/H. 1, 9-15. <https://doi.org/10.1039/A9RP90001B>

König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020): Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In: I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer, 67-95. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_2

Korthagen, F. A. J. (2010): How Teacher Education Can Make a Difference. In: *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, Jg. 36/H. 4, 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

- Lamnek, S. & Krell, C. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Laudonia, I., Mamlok-Naaman, R., Abels, S. & Eilks, I. (2018): Action research in science education – an analytical review of the literature. In: *Educational Action Research*, Jg. 26/H. 3, 480-495. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1358198>
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Menthe, J. & Hoffmann, T. (2015): Inklusiver Chemieunterricht: Chance und Herausforderung. In: J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 131-140.
- Nehring, A. & Bohlmann, M. (2016): Inklusion als Herausforderung und Chance für die naturwissenschaftsdidaktische Theoriebildung. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 148-163.
- Nehring, A., Stiller, J., Nowak, K.H., Upmeyer zu Belzen, A. & Tiemann, R. (2016): Naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen im Chemieunterricht – eine modellbasierte Videostudie zu Lerngelegenheiten für den Kompetenzbereich der Erkenntnisgewinnung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 22/H. 1, 77-96. <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0043-2>
- Riegler-Crumb, C., Morton, K., Nguyen, U. & Dasgupta, N. (2019): Inquiry-Based Instruction in Science and Mathematics in Middle School Classrooms: Examining Its Association with Students' Attitudes by Gender and Race/Ethnicity. In: *AERA Open*, Jg. 5/H. 3, 1-17. <https://doi.org/10.1177%2F2332858419867653>
- Ryan, M., Rowan, L., Lunn Brownlee, J., Bourke, T., L'Estrange, L., Walker, S. & Churchward, P. (2020): Teacher education and teaching for diversity: a call to action. In: *Teaching Education*, Jg. 33/H. 2, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1844178>
- Schlüter, A.-K. (2018): *Professionalisierung angehender Chemielehrkräfte für einen Gemeinsamen Unterricht*. Berlin: Logos.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 27/H. 2, 259-267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Simon, T. & Moser, V. (2019): Fachdidaktik(en) auf dem Weg zur Inklusion. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.): *Lernprozesse begleiten*. Wiebaden: Springer, 223-238. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21924-6_17
- 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: *Research in Subject-matter Teaching and Learning*, Jg. 3/H. 1, 30-45. <https://doi.org/10.23770/rt1831>
- van Miegheem, A., Verschuere, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020): An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. In: *International Journal of Inclusive Education*, Jg. 24/H. 6, 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

Autor*innenangaben

Brauns, Sarah, Dr.

Leuphana Universität Lüneburg, Fakultät Nachhaltigkeit, Institut für Nachhaltige Chemie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und professionelle Kompetenz von Lehrkräften für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht, Reflexionskompetenz
sarah.brauns@outlook.de

Abels, Simone, Prof. Dr.

Leuphana Universität Lüneburg, Fakultät Nachhaltigkeit, Institut für Nachhaltige Chemie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht, videobasierte Professionalisierung, Reflexionskompetenz, Forschendes Lernen, Lernwerkstatt, BNE.
simone.abels@leuphana.de

Anja Kürzinger, Traugott Böttinger und Lea Schulz

Individuelle Lernunterstützung als Voraussetzung für kooperatives Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Grundschulunterricht – Befunde eines videographischen Forschungsprojekts

Abstract

In der Grundschule ist ein heterogenitätssensibles Vorgehen unumgänglich. Dies gilt auch für digital gestützten Unterricht (vgl. Böttinger & Schulz 2021) im Rahmen eines weiten Inklusionsverständnisses (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2021). Vor allem heterogene Lerngruppen profitieren von einer Differenzierung und Individualisierung digitaler Lernangebote, die – angepasst an die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen – auch inklusive Lehr-Lernsettings unterstützen (ebd.). Erste Forschungsarbeiten (z. B. Schaumburg 2021) verweisen jedoch auf Exklusionsrisiken, die durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht entstehen können. Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Studie das Unterstützungsverhalten angehender Lehrkräfte in einem digital-inklusive Unterricht videobasiert analysiert. Im Beitrag werden die Anzahl der Lernunterstützungen sowie deren Formen und thematische Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Unterrichtsphasen der aktiven Medienarbeit dargestellt und diskutiert. Dabei wird bezüglich möglicher Exklusionsrisiken vor allem die Bedeutung diagnostischer Unterstützung (im Sinne des Einholens von Informationen zum Lernprozess) beleuchtet.

1 Einleitung – Zur Notwendigkeit eines heterogenitätssensiblen Einsatzes digitaler Medien

Im deutschen, mehrgliedrig organisierten Schulsystem zeichnet sich die Grundschule durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Schülerschaft aus, wie die Diskussionen um Bildungsbenachteiligungen aufgrund verschiedener Zuschreibungen zeigen (vgl. Meier u. a. 2019, 114). Das erforderliche heterogenitätssensible Vorgehen gilt auch beim Einsatz digitaler Medien: zum

einen, um Ausschlussmechanismen zu vermeiden, zum anderen, um allen Schüler*innen Zugänge zum Lerngegenstand sowie Möglichkeiten zur inhaltlichen Auseinandersetzung zu eröffnen (vgl. Böttinger & Schulz 2021). Zwei Bereiche sind hier besonders zu beachten: der Digital Divide und seine Auswirkungen sowie Exklusionsrisiken im Unterricht beim Lernen mit digitalen Medien.

Der *Digital Divide* (Digitale Spaltung) geht davon aus, dass digitale Medien soziale Ungleichheiten verstärken können, anstatt diese zu verringern. Grundlage ist die Tatsache, dass der Umgang mit digitalen Medien keineswegs voraussetzungslos ist. Vielmehr prägen lebensweltbezogene Handlungsmuster und damit die soziale Herkunft das Medienverhalten von Kindern (vgl. Irion & Şahin 2018, 33). In der Kindheit sind vor allem die eigene Familie sowie deren Voraussetzungen im Sinne von Ressourcen und Bildungsbiografien und die damit zusammenhängenden Handlungsmöglichkeiten prägend für die Mediensozialisation, während im Jugendalter eigene Überzeugungen und die Meinungen der peer-group wichtig werden. Kutscher (2014) bezeichnet dies als „medienbezogene[r] soziale[r] Vererbung“ (ebd., 102) und betont, dass in Abhängigkeit zur Ressourcenausstattung (im Sinne der drei Kapitelformen nach Bourdieu (1996): sozial, ökonomisch, kulturell) verschiedene Medien bzw. unterschiedliche mediale Umgangsformen bedeutsam sind. Es können drei verschiedene Ebenen des Digital Divide (vgl. zusammenfassend Bonfadelli & Meier 2021; van Dijk 2018) differenziert werden (siehe Tab. 1):

Tab. 1: Die drei Ebenen des Digital Divide (eigene Darstellung in Anlehnung an van Dijk 2018)

Die drei Ebenen des Digital Divide		
I	<i>First Level:</i> Zugangs- möglichkeiten	Wie gestaltet sich die Ausstattung mit digitalen Medien? Die Medienausstattung von Kindern liegt kontinuierlich auf hohem Niveau (vgl. MPFS 2020), allerdings kann dies nicht bei allen Schüler*innen vorausgesetzt werden. Unterschiedliches Investitionsverhalten: Familien mit formal niedrigerer Bildung verfügen insgesamt über weniger Geräte, aber über mehr Unterhaltungsmedien, während mit höherer formaler Bildung eine breitere und bildungsrelevantere Ausstattung einhergeht (vgl. Rudolph 2019). Dies hat Auswirkungen darauf, ob digitale Medien als Bildungsressourcen kennengelernt werden.
II	<i>Second Level:</i> Nutzungs- weisen	Wie werden digitale Medien genutzt? Ressourcenausstattung und Habitus der Eltern prägen das mediale Wissen und die medialen Fähigkeiten von Kindern (vgl. Kutscher 2014). In Familien mit formal niedrigerer Bildung verbringen Kinder mehr Zeit im Internet, nutzen es aber weniger zur Informationsrecherche und verstärkt für Spiele. Je geringer der formale Bildungsgrad der Eltern, desto weniger Notwendigkeit sehen diese, ihre Kinder bei einem kritisch-reflexiven Umgang mit digitalen Medien zu unterstützen, da sie eher auf „digitale Selbstsozialisation ihrer Kinder“ (DVSJ 2015, 82) setzen.

Die drei Ebenen des Digital Divide

III	<i>Third Level:</i> Partizipation und Outcomes	Welche Folgen ergeben sich aus unterschiedlicher Nutzung? Generierung ungleicher Handlungsmöglichkeiten: Sozial benachteiligte Personen nutzen digitale Medien seltener, um dauerhaft kulturelles, ökonomisches oder soziales Kapital durch Gestaltung und Veröffentlichung eigener Inhalte oder Networking zu akkumulieren (vgl. Rudolph 2019). Jugendliche aus Familien mit formal niedrigerem Bildungsstand verfügen über geringere digitale Kompetenzen (vgl. Senkbeil u. a. 2019), woraus eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten resultieren.
-----	--	--

Resümierend hat der Digital Divide Auswirkungen auf Vorerfahrungen, Kompetenzen und Nutzungsgewohnheiten, die Schüler*innen bezüglich digitaler Medien in die Schule mitbringen. Werden digitale Medien im Unterricht eingesetzt, können daraus zusätzlich vielfältige *Exklusionsrisiken* resultieren. Beispielsweise kann dies, im Sinne eines sichtbaren Impairments, Schüler*innen mit Seh- oder Hörbeeinträchtigungen oder motorischen Schwierigkeiten betreffen, die ohne assistive Technologien (z. B. Screenreader oder Alternativen zu Maus und Tastatur) von der Nutzung ausgeschlossen sind. Ebenso können bei Schüler*innen Schwierigkeiten auftreten, die über eine eingeschränkte Handlungsplanung und -durchführung verfügen oder die einer engen Betreuung durch die Lehrkraft bedürfen. Schaumburg (2021) konstatiert, dass Exklusionsrisiken aus einer veränderten Unterrichtspraxis resultieren können. Mit Hilfe digitaler Medien wird zunehmend personalisiertes Lernen mit größeren Freiräumen und mehr eigenverantwortlichem Lernen realisiert. Daraus ergibt sich die Gefahr der Überforderung, v. a. wenn nur ungenügende Unterstützung in Form von Rückmeldungen oder Hilfestellungen gegeben wird (vgl. Schaumburg 2021, 150). Ebenfalls lassen sich Schwierigkeiten beobachten, leistungsschwächere oder wenig motivierte Schüler*innen zu erreichen, da eine gemeinsame Erarbeitung und Reflexion der verschiedenen Lernpfade häufig zu kurz kommen. Zudem wird deutlich, dass die Potentiale digitaler Medien noch nicht ausreichend genutzt werden: Nur ca. 15% der Lehrkräfte in Deutschland verwenden digitale Medien zur individuellen Förderung und auch andere Nutzungsformen wie Feedback kommen selten zum Einsatz (vgl. Eickelmann u. a. 2019, 18), gleiches gilt für formative Assessments (11%) und die Zusammenarbeit der Schüler*innen untereinander (10%) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 258).

Im Rahmen der dargelegten Notwendigkeit eines heterogenitätssensiblen Einsatzes digitaler Medien im (inkluisiven) Unterricht ist es besonders bedeutsam, auf ein *weites Inklusionsverständnis* zurückzugreifen, das nicht nur auf Schüler*innen mit Behinderung fokussiert, sondern *alle Lernenden* mit ihren Ausgangslagen, Begabungen, Hintergründen und Bedürfnissen einschließt (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2021, 1) und somit grundsätzlich von verschiedenen, ineinandergreifenden Differenzlinien ausgeht (vgl. Köpfer u. a. 2021).

Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag erste Ergebnisse der empirischen Studie „Kollaboratives Lernen mit digitalen Medien in der Grundschule unter dem Blickwinkel von Inklusion – Analyse und Evaluation digital-inklusive Unterrichts durch Unterrichtsvideografie“ (KolLDiklu) vorgestellt. In diesem Projekt wurden angehende Grundschullehrkräfte gezielt auf inklusives und kollaboratives Lehren mit digitalen Medien vorbereitet (Kapitel 2) und während der unterrichtlichen Erprobung in einer vierten Klasse videographiert (Kapitel 3). Da individuelle lernunterstützende Handlungspraktiken zusammen mit einer proaktiv ausgerichteten Unterrichtsvorbereitung zentrale Bestandteile eines heterogenitätssensiblen Lehrkräftehandelns sind, beleuchtet die Studie insbesondere das Unterstützungsverhalten von Lehrkräften während der aktiven Medienarbeit (Kapitel 4). In Kapitel 5 werden die Ergebnisse dargestellt, bevor diese u. a. hinsichtlich potenzieller Exklusionsrisiken und vor dem Hintergrund verschiedener Limitationen der Studie diskutiert werden (Kapitel 6).

2 Individuelle Lernunterstützung beim kooperativen Lernen mit digitalen Medien

Kooperativem Lernen wird eine hohe Erfolgserwartung, z. B. in Bezug auf das soziale Lernen, die Ko-Konstruktion von Wissen oder dem kommunikativen Lernen, zugemessen. Saleh und Kolleg*innen (2005) konnten beispielsweise aufzeigen, dass sich bei leistungsheterogenen Gruppen die Motivation von leistungsschwächeren Lernenden positiv verändert. Für Schüler*innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen treten jedoch bei klassischen Gruppenarbeiten häufig negative Effekte wie das sogenannte Trittbrettfahren (nur einige produktive Schüler*innen erarbeiten die Gruppenaufgabe) auf (vgl. Hellmich & Wencke 2009, 161f.), sodass einige Lernende weniger vom Lernangebot profitieren. Trotz tendenziell positiver Befunde ist kooperatives Lernen nicht per se erfolgreich, sondern bedarf einer Struktur von außen durch die Lehrkraft (vgl. Kollar & Fischer 2019).

Das Lernen mit digitalen Medien, beispielsweise mit mobilen Endgeräten wie Tablets, hat ebenfalls hohes Potenzial für das kooperative Lernen, insbesondere in der Grundschule (vgl. Irion & Kammerl 2018). Ade und Kolleg*innen (2021, 87) fassen allerdings zusammen, dass die empirischen Befunde international eher uneindeutig seien. Die Kooperationsprozesse sind ggf. nicht zwingend vom Einsatz des Mediums abhängig, sondern möglicherweise von der jeweiligen Lernunterstützung der Lehrkräfte oder dem Lernarrangement.

In der Vergangenheit kam der lernbegleitenden und beratenden Rolle von Lehrkräften jedoch in Forschung und Praxis wenig Aufmerksamkeit zu, da auf die lehrer*innenunabhängige Emanzipation der Lernenden in Form eigenaktiver Lernprozesse fokussiert wurde (Pauli & Reusser 2000, 422). Selbstgesteuerte Arbeitsphasen sind allerdings nicht nur im Zusammenhang mit der Funktion von Lehrkräften für die Initiierung und Begleitung von Lerndialogen in kooperativen Settings bedeutsam. Viel-

mehr lassen sie sich auch allgemein als „Zeitfenster“ (Kobarg 2004) betrachten, die es Lehrkräften ermöglichen, den individuellen Lernprozess von Schüler*innen zu unterstützen und deren Lernstand zu diagnostizieren (vgl. Lotz 2016; Pohlmann-Rother u. a. 2018; Reusser & Pauli 2010; Schrader 1997). Die Befunde der empirischen Unterrichtsforschung untermauern die Bedeutung konstruktiver Unterstützung, indem sie als Merkmal von unterrichtlichen Tiefenstrukturen im Vergleich zu Sichtstrukturen (z. B. Sozialformen) Lernzuwächse von Schüler*innen erklären können (vgl. Hattie 2009; Lipowsky 2020). So wird auch davon ausgegangen, dass individuelle Lernunterstützungen kognitive und motivationale Kompetenzen positiv beeinflussen (vgl. Kobarg & Seidel, 2007; zsf. van de Pol u. a. 2010), wobei die Art und Qualität der Unterstützung ausschlaggebend sein dürfte (vgl. Pauli & Reusser 2000; Pohlmann-Rother u. a. 2018). Als förderlich gelten beispielsweise die Anregung von Denk- und Verstehensprozessen (vgl. Krammer 2009) sowie die Diagnose von Arbeits- und Lernständen (vgl. Hardy u. a. 2011) anstelle von direktiven Unterstützungsformen wie dem Erteilen von Lösungen.

Die wenigen Studien im deutschsprachigen Raum weisen tendenziell eher geringere Anteile aktivierender und diagnostischer Unterstützungsformen in analogen Lernumgebungen nach (vgl. Lotz 2016; Schnebel & Wagner 2016; Pohlmann-Rother u. a. 2018). Für die Einschätzung der Lernwirksamkeit des Unterstützungsverhaltens ist jedoch auch ihre Ausrichtung an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen und dem Komplexitätsniveau der Aufgabenstellung entscheidend (vgl. Pohlmann-Rother u. a. 2018). So setzen individualisierte Lernumgebungen die Fähigkeit zur Selbststeuerung voraus (siehe auch Kapitel 1), die jedoch Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten oder Lernende aus weniger privilegierten Familien benachteiligen können (z. B. Artelt u. a. 2010). Ihnen fehlen oftmals metakognitive Strategien als Basis für eigenverantwortliches und autonomes Lernen (vgl. Bremm u. a. 2017). In diesem Kontext können ungleichheitsreflexive Didaktiken wie das lernwirksame Konzept des Scaffolding (vgl. van de Pol u. a. 2010) Benachteiligungen reduzieren, indem anfangs intensive, engmaschige Unterstützungsstrukturen schrittweise reduziert werden, um langfristig selbstständige Lernprozesse bei den Schüler*innen auszulösen (vgl. Bremm u. a. 2017; Lipowsky 2020). Mit Blick auf das Potenzial digital gestützter Lernumgebungen stellen folglich auch Döbeli Honnegger und Kolleg*innen (2018) fest, dass schwächere Lernende von strukturierten Lernumgebungen mit klaren Vorgaben profitieren.

Diese Zusammenhänge werden ansatzweise auch von teilprojektspezifischen Befunden des Entwicklungsprojekts „Digitale Medien Grundschule – Stuttgart/Ludwigsburg“² (dileg-SL) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gestützt, in dem digital unterstützte Unterrichtskonzepte von Lehramtsstudierenden entwi-

2 Bei Dileg-SL handelt es sich um ein Verbundprojekt, das im Rahmen eines Förderprogramms von der Deutsche Telekom Stiftung unterstützt wurde (vgl. Junge & Niesyto 2020).

ckelt, erprobt und evaluiert wurden (vgl. Kürzinger & Pohlmann-Rother 2019). In einer Unterrichtskonzeption mit u.a. dem Ziel, Sprachaktivitäten auf Englisch mit Hilfe eines digitalen Wörterbuchs individuell zu üben, zu wiederholen und zu verbessern (vgl. Rymeš u.a. 2019), wurde das Potenzial der digitalen Technologie bei einem Teil der Lernenden erst nach entsprechenden Impulsen der angehenden Lehrkräfte ausgeschöpft. Neben der Bedeutung einer strukturierenden Lernbegleitung verweist dieses Ergebnis auch auf die Notwendigkeit klarer Arbeitsaufträge. Darüber hinaus deuten weitere Erkenntnisse in einem Teilprojekt auf ein direktes und lenkendes Unterstützungsverhalten der angehenden Lehrkräfte während der Erstellung von Filmtrailern zu einer selbst ausgedachten Geschichte mit der Tablet-App iMovie (vgl. Boelmann u.a. 2017). Ähnlich wie in analogen Unterrichtssettings wurden in der Pilotierungsphase des Projekts anstelle von kognitiv aktivierenden Impulsen überwiegend Anweisungen erteilt, die die Freiräume der Grundschüler*innen für selbst gesteuertes Lernen im Rahmen der Filmproduktion tendenziell eingeschränkt haben. Erneut gilt jedoch für die Bewertung der Unterstützungen, ihre Situationsangemessenheit im Spannungsfeld der relativ komplexen Aufgabenstellung (z. B. Anwendung von Perspektiven und Einstellungsgrößen als filmsprachliche Mittel) und der Orientierung am Vorwissen der Schüler*innen zu berücksichtigen. Zudem setzen adaptive, lernwirksame Unterstützungen auch diagnostische Kompetenzen voraus, über die Lehramtsstudierende in Anbetracht ihrer geringen Lehrerfahrung zum Teil noch nicht verfügen.

3 Fragestellung der Studie

Mit dem Fokus auf individuelle Lernunterstützungen als Merkmal der Tiefenstruktur von Unterricht (vgl. Kunter u.a. 2013) und als „Steigbügel der Inklusion“ (Fischer 2014, 97) adressiert der vorliegende Beitrag einen Zugang zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien auf Basis der klassischen Unterrichtsforschung (vgl. Lachner u.a. 2020; Scheiter 2021). Aus dieser Perspektive bedeutet die Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts mit digitalen Medien eine hohe Prozessqualität entlang der drei Basisdimensionen guten Unterrichts – kognitive Aktivierung, effiziente Klassenführung und konstruktive Unterstützung (vgl. Klieme u.a. 2009; Klieme 2018).

Vor allem in Unterrichtspraxen mit digitalen Medien, die oftmals mit individualisiertem Lernen und höherer Eigenverantwortung über den Lernprozess einhergehen, sind Unterstützungen bedeutsam, um Exklusionsrisiken zu vermeiden und Kooperationen zwischen den Schüler*innen anzuleiten sowie zu begleiten. Trotz des Potenzials individueller Unterstützungen für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien liegen bislang eher wenig Studien vor, die sich mit dem Unterstützungsverhalten von Lehrkräften während der aktiven Medienarbeit in der Primarstufe auseinandersetzen. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Versuch unter-

nommen, Hilfestellungen von angehenden Lehrkräften während der aktiven Medienarbeit videobasiert hinsichtlich potenzieller Exklusionsrisiken zu analysieren. Das zugrundeliegende Begriffsverständnis orientiert sich dabei an Krammer (2009), wonach individuelle Lernunterstützung die „Unterstützung von einzelnen oder einer kleinen Gruppe von Lernenden durch eine Person mit mehr Expertise beim Aufbau von Wissen respektive beim Erwerb von Kompetenzen zum Lösen einer Aufgabe oder eines Problems im Hinblick auf das zukünftige selbständige Bewältigen analoger Aufgaben und Probleme durch die Lernenden“ (ebd., 89) meint. Folgende Forschungsfragen sind für die Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrkräften bei digital gestützten Unterrichtssettings leitend:

Fragestellung 1: Wie häufig unterstützen die angehenden Lehrkräfte die Grundschüler*innen während der aktiven Medienarbeit?

Vor dem Hintergrund der kleinen Lerngruppen mit einem hohem Betreuungsschlüssel nehmen wir an, dass die angehenden Lehrkräfte die Schüler*innen in beiden Phasen generell sehr häufig unterstützen. In der Phase des Storyboards, bei der die Lernenden kollaborativ eigene Ideen zur Gestaltung der Filme entwickeln sollen, werden vermutlich insgesamt weniger Lernunterstützungen erteilt.

Fragestellung 2: Welche Unterstützungsformen lassen sich beim Lernen mit digitalen Medien unterscheiden und auf welche inhaltlichen Schwerpunkte beziehen sich diese?

Wir erwarten mit Blick auf bisherige Befunde, dass die angehenden Lehrkräfte die Schüler*innen kleinschrittig anleiten und insbesondere Instruktionen erteilen. Zudem gehen wir davon aus, dass in den Phasen der Medienproduktion organisatorische und technische Unterstützungen dominieren.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Entstehungskontext der Unterrichtsaufnahmen

Die vorliegenden Unterrichtsaufnahmen von drei Lerngruppen einer 4. Klasse entstanden im Rahmen des Lehrseminars „Diklusion“³ an der Europa-Universität Flensburg im Wintersemester 2021/2022. Die teilnehmenden Lehramtsstudierenden entwickelten Unterrichtskonzepte mit digitalen Medien zum Thema „Weihnachten in aller Welt“, die sie an einer Grundschule erprobten und video-graphierten.

Das Seminar war in folgende Phasen unterteilt:

3 Diklusion als Neologismus aus den Begriffen Digitale Medien und Inklusion verweist auf die Notwendigkeit der Verschränkung der beiden Bereiche sowie auf die Chancen des Einsatzes digitaler Medien im inklusiven Unterricht.

1. Erarbeitung der Inhalte rund um das Thema Diklusion (online, synchron/asynchron)
2. Unterrichtsvorplanung des Projekts und gegenseitige Reflexion (online, synchron/asynchron)
3. Durchführung der Erprobung in der Grundschule (je Gruppe vier Unterrichtsstunden)
4. Reflexion der Erprobung anhand der Videographie auf Basis wissenschaftlicher Grundlagen

Die Studierenden haben sich aus pandemischen Gründen zunächst online mit heterogenitätssensiblen diklusivem (digital-inklusivem) Unterricht sowie mit Aspekten des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht, den Themen Barrierefreiheit, Urheberrecht, Projektarbeit und offener Unterricht sowie dem Universal Design for Learning diklusiv (vgl. Böttinger & Schulz 2021) befasst. Dabei handelt es sich um eine Adaption des Universal Design for Learning für das Lernen mit digitalen Medien. In diesem evidenzbasierten Rahmenmodell zur Unterstützung von Lernprozessen werden die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen in den Mittelpunkt gestellt. Es besteht aus drei Säulen (Förderung von Lernengagement, Repräsentation von Ergebnissen sowie Informationsverarbeitung und Ergebnisdarstellung) sowie insgesamt 31 Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. CAST 2018). Für das ‚Universal Design for Learning diklusiv‘ wurden die drei Säulen übernommen sowie die Unterstützungsmöglichkeiten auf den Einsatz digitaler Medien bezogen (vgl. Böttinger & Schulz 2021).

Bei der Planung der kreativen Medienproduktion im Unterricht sollten die Studierenden mögliche Barrieren durch die Berücksichtigung des ‚Universal Designs for Learning diklusiv‘ bereits antizipieren und Hilfen vorab erarbeiten, um innerhalb der kollaborativen Arbeit alle Schüler*innen zu erreichen. Ausgehend von den Erfahrungen ähnlicher Projekte war die Maßgabe, den Schüler*innen im Rahmen des Projektlernens viel Freiheiten zu gewähren, z. B. das Storyboard für den Film selbst zu erstellen. Dadurch sollte auch eine mögliche 1:1-Betreuung verhindert werden mit dem Ziel, kollaborative Prozesse zwischen den Lernenden zu ermöglichen.

In den Unterrichtsversuchen informierten sich die Schüler*innen in den Kleingruppen zunächst über die Weihnachtsfeste in den jeweiligen Ländern (Australien, Dänemark und Mexiko), bevor ein Storyboard erstellt und schließlich ein Greenscreen-Video gedreht wurde, wie im jeweiligen Land Weihnachten gefeiert wird. Der Ablauf der Storyboard- sowie der Produktionsphase war den angehenden Lehrkräften freigestellt. In den drei Lerngruppen wurde das Unterrichtsgeschehen im jeweiligen Klassenzimmer als Ort der aktiven Medienarbeit mit Hilfe einer tragbaren Kamera mit schwenkbarem Stativ videographiert. Diese wurde dynamisch entweder mit Fokus auf die gesamte Lerngruppe oder für Nahaufnahmen, z. B. für eine Greenscreen-Aufnahme, ausgerichtet.

4.2 Instrument zur Erfassung der individuellen Lernunterstützung

Zur Analyse des Unterstützungsverhaltens angehender Lehrkräfte während der aktiven Medienarbeit wurde ein mittel inferentes Beobachtungssystem in Anlehnung an die videobasierte Unterrichtsforschung (z. B. Pauli 2012, Lotz u. a. 2013) mit 13 Kriterien entwickelt, das sich auf ein deduktiv-induktives Vorgehen stützt und die Qualität von Lernunterstützungen in den drei Lerngruppen erfasst. In einem ersten Schritt wurden in Anlehnung an Pohlmann-Rother und Kolleg*innen (2018) alle Lernunterstützungen zwischen Lehrperson und Lernenden im gesamten, unaufbereiteten Videomaterial jeweils während der beiden Phasen Storyboard und Produktion identifiziert und ein Zeitmarker notiert. Für die detaillierte Kodierung wurde jede der zuvor identifizierten Lernunterstützungen anschließend sowohl in Bezug auf ihre Form (neun Kriterien) als auch auf ihren Inhalt (vier Kriterien) charakterisiert. Die neun verschiedenen Formen von Lernunterstützungen sind in der Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Formen der Lernunterstützung (mittel inferent)

Formen	Kurzbeschreibung	Ankerbeispiele
Abnahme der Aufgabe (Quelle: Eigenentwicklung)	Keine Unterstützung, sondern Übernahme der Aufgabe durch die Lehrkraft	LP: „Ich füge mal schnell selbst das Hintergrundbild für dich ein.“
Lösung (Quelle: vgl. Krammer 2009; Lotz 2016; Kürzinger & Pohlmann-Rother 2019)	Vorgabe einer Lösung: Statt zum Nachdenken anzuregen, wird eine Information zur Bewältigung der Aufgabe mitgeteilt; die Aufgabenbearbeitung wird ohne selbstständiges Überlegen möglich	LP: „Stell dich beim Green-screen zwei Schritte weiter nach links.“
Lösung und Begründung (Quelle: vgl. Siemon u. a. 2018)	Erteilung einer Lösung durch die Lehrkraft mit Begründung	LP: „Stell dich beim Green-screen zwei Schritte weiter nach links, damit du im Video zu sehen bist.“
Hinweis (Quelle: vgl. Krammer 2009; Lotz 2016; Pohlmann-Rother & Kürzinger 2019)	Anregung zur eigenständigen Problemlösung/Aufgabenbearbeitung ohne eine direkte Lösung zu benennen	LP: „Wo könntest du dich hinstellen?“
Hinweis und Begründung (Quelle: vgl. Siemon 2018)	Anregung zur eigenständigen Problemlösung/Aufgabenbearbeitung mit Begründung	LP: „Wo könntest du dich hinstellen, damit du im Video gut zu sehen bist?“
Diagnose (Quelle: vgl. Krammer 2009; Lotz 2016; Pohlmann-Rother & Kürzinger 2019)	Einholen von Informationen zu Arbeitsstand und Lernfortschritt durch gezieltes Nachfragen	LP: „Welcher Schritt kommt als nächstes?“

Formen	Kurzbeschreibung	Ankerbeispiele
Ermütigung (Quelle: Eigenentwicklung)	Motivation und Ermütigung, den Lernprozess fortzuführen (keine inhaltliche Unterstützung)	LP: „Das hast du klasse umgesetzt.“
Ermahnung (Quelle: Eigenentwicklung)	Ermahnung zur Mitarbeit und Aufmerksamkeit	LP: „Wenn du deine Rolle im Video nicht ernst nimmst, müssen wir die Rollen tauschen.“
Keine Lernunterstützung (Quelle: Eigenentwicklung)	Keine Unterstützung: Unterstützungsbedarf wird ignoriert oder nicht erkannt	

In Tabelle 3 sind die vier inhaltlichen Schwerpunkte der Lernunterstützungen abgebildet.

Tab. 3: Inhaltlicher Bezug der Lernunterstützung (mittel inferent)

Formen	Kurzbeschreibung	Ankerbeispiele
Organisatorische Aspekte (Quelle: Eigenentwicklung)	Lernunterstützungen zu Rahmenbedingungen und Organisation der Medienproduktion	LP: „Häng bitte den Green-screen auf; Du bist jetzt dran.“
Technische Aspekte (Quelle: Eigenentwicklung)	Lernunterstützung zu rein technischen Aspekten der Medienproduktion (z. B. Bedienung der Videofunktion des iPads)	LP: „Weißt du, wo du draufdrücken musst? Wie wählt man ein Hintergrundbild aus?“
Inhaltliche Aspekte (Quelle: Eigenentwicklung)	Lernunterstützung zu inhaltlichen (thematischen) Aspekten der Medienproduktion	LP: „Wie kommt der Weihnachtsmann durch den Kamin? Welches der Hintergrundbilder passt zu unserer Szene?“
Emotional-soziale Aspekte (Quelle: Eigenentwicklung)	Lernunterstützung zu emotional-sozialen Aspekten der Gruppenarbeit (z. B. Konfliktprävention und -klärung oder Lob, zur Regulierung von sozialem Verhalten).	LP: „Super, ihr schafft das! Geh bitte einen Schritt zur Seite.“

Für die Auswertung der Lernunterstützung wurden zwei Hilfskräfte (Lehramtsstudierende an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd) in einem eintägigen Training geschult, bei dem die verschiedenen Kodierregeln intensiv besprochen und an einem 20-minütigen Ausschnitt aus einem der Videos eingeübt wurden. Die Güte der Einschätzungen wurde anhand von zufällig ausgewählten Doppelkodierungen bei 10 % des Videomaterials auf die Erfüllung vorab festgelegter Mindestkennwerte überprüft (prozentuale Übereinstimmung ≥ 85 %; Cohens Kappa $\kappa \geq ,70$; vgl. Lotz u. a. 2013). Insgesamt lässt sich die Beobachter-

übereinstimmung mit Werten von 87,5 – 93,3 % bei der prozentualen Übereinstimmung und Werten von $\kappa = ,82 - ,92$ bei Cohens Kappa als gut bezeichnen.

5 Ergebnisdarstellung

Die deskriptiven Analysen verdeutlichen, dass während der sechs videographierten Unterrichtssettings ($M = 58,49$ min; $SD = 19,31$ min) im Durchschnitt fast fünf Lernunterstützungen ($M = 4,61$; $SD = 1,53$; Min/Max: 2,29-7,44) pro Minute erteilt wurden. Auf die einzelnen Studierenden, die jeweils zu dritt drei Lerngruppen unterrichtet haben, entfallen im Mittel 1,53 Hilfestellungen.

In absoluten Zahlen unterstützten die angehenden neun Lehrkräfte die insgesamt 15 Grundschüler*innen während einer Dauer von fast sechs Stunden (5:50:55) in 1.542 Fällen.

Unterschiede ergeben sich dabei in Bezug auf die Lerngruppen und die beiden Phasen der digital gestützten Unterrichtskonzepte.

Stellt man die beiden Phasen Storyboard ($M = 55,55$ min; $SD = 12,08$ min) und Medienproduktion ($M = 61,42$ min; $SD = 27,59$ min) gegenüber, werden die Schüler*innen in den durchschnittlich geringfügig längeren Phasen der aktiven Medienproduktion häufiger unterstützt ($M = 5,29$ Lernunterstützungen pro Minute; $SD = 1,91$ vs. $M = 3,94$ Lernunterstützungen pro Minute; $SD = 0,88$).

Die absolute Anzahl der Lernunterstützungen in den einzelnen Phasen und Lerngruppen ist in der Abbildung 1 dargestellt.

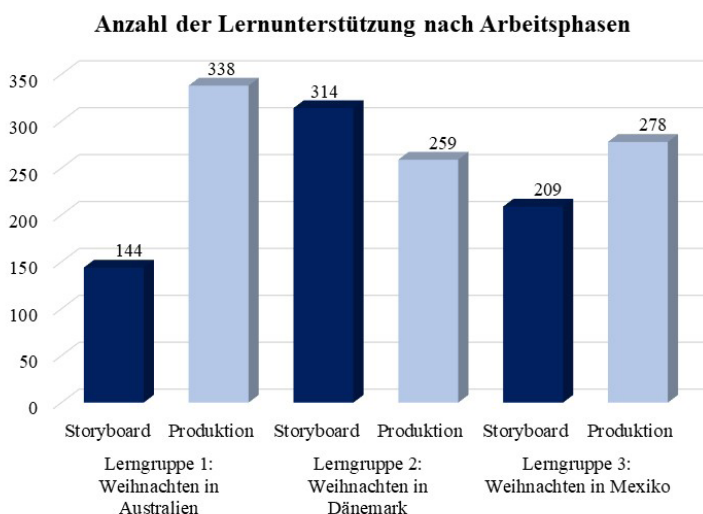


Abb. 1: Häufigkeit der Lernunterstützung nach Lerngruppe und Arbeitsphase

Die Differenzen zwischen den Lerngruppen beziehen sich dabei insbesondere auf die unterschiedliche Häufigkeit in der Unterstützung während der beiden Phasen. Hinsichtlich der Verteilung der unterschiedlichen Formen und Inhalte der Unterstützungen weichen die Lerngruppen kaum voneinander ab, so dass die variierende Unterstützungshäufigkeit beispielsweise mit individuellen Merkmalen der Lernenden (z. B. Lernvoraussetzungen, sonderpädagogischer Förderbedarf, sozioökonomischer Hintergrund) zusammenhängen könnte. Aufgrund fehlender Daten lassen sich diese Vermutungen allerdings nicht empirisch belegen. Es ist auch denkbar, dass die unterschiedlich komplexe Umsetzung durch die Schüler*innen auf technischer (z. B. Länge, Aufwändigkeit des erstellten Mediums) und inhaltlicher (z. B. unterschiedlich anspruchsvolle Erzählstrukturen) Ebene zu differierendem Unterstützungsverhalten durch die Lehrkräfte geführt hat.

Über die Lerngruppen hinweg lassen sich vor allem unterschiedliche Ausprägungen der Formen und inhaltlichen Schwerpunkte bei den Lernunterstützungen feststellen.

Wie Tabelle 4 zeigt, unterstützen die angehenden Lehrkräfte am häufigsten in Form von Lösungen (40,14 %), gefolgt von Ermutigungen (18,41 %) und Hinweisen (16,80 %). Positiv fällt auf, dass es nahezu kaum Situationen gab, in denen die Lernenden keine Hilfestellung erhalten haben, weil ihre Situation nicht erkannt oder ignoriert wurde. Auch wurden die Schüler*innen während der aktiven Medienarbeit kaum ermahnt. Evaluative Lernunterstützungen (Diagnosen), die als lernwirksam gelten (Pohlmann-Rother u. a. 2018), wurden selten erteilt.

Tab. 4: Verteilung der Formen von Lernunterstützungen

Unterstützungsform	Absolute Häufigkeit	Prozentualer Anteil
Lösung	619	40,14 %
Ermutigung	284	18,41 %
Hinweis	259	16,80 %
Diagnose	116	7,52 %
Lösung und Begründung	98	6,36 %
Abnahme der Aufgabe	82	5,32 %
Hinweis und Begründung	61	3,96 %
Ermahnung	19	1,23 %
Keine Lernunterstützung	4	0,26 %
Gesamt	1542	100 %

Mehr als jede zweite Lernunterstützungen bezieht sich dabei auf inhaltliche Aspekte (56,23 %; Tab. 5). Organisatorische sowie technische Themen werden lediglich in jeweils knapp 15 % der Lernunterstützungen angesprochen.

Tab. 5: Verteilung der thematischen Schwerpunkte der Lernunterstützungen

Thema der Unterstützung	Absolute Häufigkeit	Prozentualer Anteil
Inhaltliche Aspekte	867	56,23 %
Organisatorische Aspekte	235	15,24 %
Technische Aspekte	233	15,11 %
Emotional-soziale Aspekte	207	13,42 %
Gesamt	1542	100 %

Betrachtet man die Verteilung der häufigsten Formen und Inhaltsbereiche der Lernunterstützungen auf die einzelnen Phasen (Abb. 2), fallen erneut Variationen auf. Während der Storyboard-Phase werden nur geringfügig mehr Lösungen ($n=188$) als Hinweise ($n=146$) und Ermutigungen ($n=139$) erteilt. Während der Erstellung des Films dominieren hingegen eindeutig Lösungen vor weiteren Unterstützungsformen.

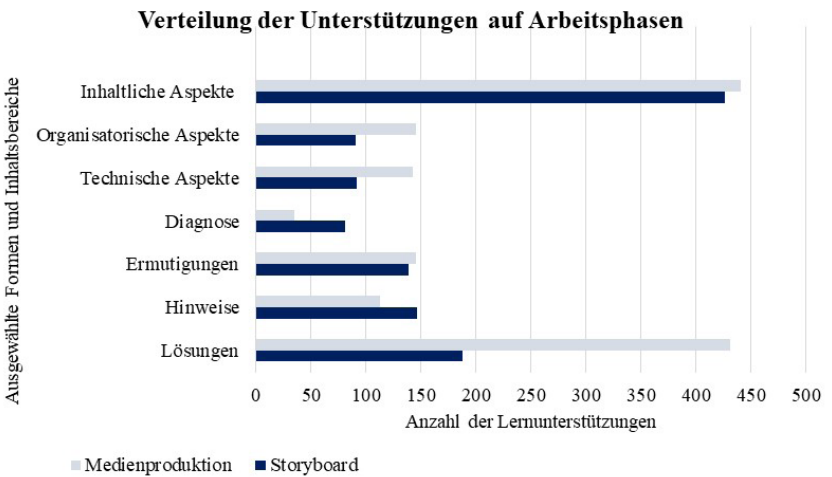


Abb. 2: Verteilung der Formen und Inhaltsbereiche der Lernunterstützungen auf Arbeitsphasen

6 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Mit Blick auf heterogenitätssensible Unterrichtskonzepte kommt der Lernunterstützung beim Einsatz digitaler Medien eine zentrale Bedeutung zu. Besonders Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten können sowohl in individualisierten als auch in kooperativen Lernumgebungen von einer strukturierenden Lernbegleitung durch die Lehrkraft profitieren.

In der vorliegenden Studie wurden drei Lerngruppen einer vierten Grundschulklasse, in denen digitale Medienprodukte zum Thema „Weihnachten in aller Welt“ erstellt wurden, videobasiert ausgewertet. Die Befunde zeigen zunächst, dass die angehenden Lehrkräfte die Schüler*innen mit fast 1,5 Lernunterstützungen pro Minute und pro Lehrkraft insgesamt rege unterstützt haben. Ähnliche Werte wurden auch von Pohlmann-Rother und Kolleg*innen (2018) zum Unterstützungsverhalten von erfahrenen Grundschullehrkräften ($M = 1,64$ Unterstützungen pro Minute) während einer nicht-digitalen Schreibphase berichtet.

Trotz der unterschiedlichen Fallzahl und Expertise (49 praktizierende vs. 9 angehende Lehrkräfte) sowie des divergenten Unterrichtssettings (analoge Textproduktion vs. digitale Filmarbeit) lässt sich als weitere Gemeinsamkeit feststellen, dass in beiden Studien die Unterstützungsform ‚Lösung‘ dominiert. Damit werden die Lernenden tendenziell eher angeleitet als zum Denken angeregt. Im Gegensatz zu den Ergebnissen von Pohlmann-Rother und Kolleg*innen (2018), bei denen Hinweise ähnlich häufig wie Lösungen und insbesondere evaluative Unterstützungsformen auftreten, ist das Verhältnis in der vorliegenden Studie hinsichtlich der Unterstützungsformen weniger ausgewogen.

So erteilten die angehenden Lehrkräfte evaluative Unterstützungen (Diagnose) während der Produktionsphase weniger häufig als in der Storyboardphase. Dies ist möglicherweise auf die fehlende Kompetenz im technischen Umgang und die fehlende Routine zur Nutzung diagnoseleitender Fragen zurückzuführen. Andererseits kann es sein, dass der Anspruch eines ‚perfekten Produkts‘ und die damit einhergehende Zeitnot im Vordergrund standen. Diagnostische Kompetenz ist gleichermaßen eine Fertigkeit, die von Lehrkräften erworben werden muss, insbesondere in der Anleitung bzw. Unterstützung einer digitalen kollaborativen Medienproduktion im heterogenitätssensiblen Unterricht. Hierzu braucht es konkrete didaktische Szenarien zur Erprobung möglichen diagnostischen Verhaltens und zwar möglichst bereits in der ersten Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung (z. B. Videographie zur Selbstreflexion in der Interaktion mit den Lernenden).

Im Hinblick auf potenzielle Exklusionsrisiken wurden kaum Situationen beobachtet, in denen die Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf ignoriert oder nicht bemerkt wurden. Zudem kam es entgegen vorheriger Annahmen nur zu wenigen Situationen, in denen die Aufgaben von den Lehrkräften abgenommen wurden. Dadurch blieb für die Schüler*innen die Möglichkeit bestehen, stärker selbstständig zu arbeiten und eigene Erfahrungen im Rahmen der aktiven Medienarbeit zu sammeln. Dennoch benötigen gerade Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten in diesen Phasen eine kleinschrittige Unterstützung durch die Lehrkraft, z. B. in Form von Rückmeldungen zum Stand des Lernprozesses (Diagnose). Diese Unterstützung wurde von den Lehrkräften mit knapp 7% nur recht selten gegeben. Es kann vermutet werden, dass hier die geringe Berufserfahrung der angehenden

Lehrkräfte eine Rolle spielt. Pohlmann-Rother und Kolleg*innen (2018) berichten bei erfahrenen Lehrkräften von 13,1% derartiger Lernunterstützungen.

Auch bei weiteren Unterstützungsformen zeigen sich Unterschiede je nach Arbeitsphase. Während lösungsorientierte Hilfestellungen bei der Filmproduktion mit Abstand am häufigsten erteilt wurden, wurden die Lernenden in den Storyboardphasen häufig zum Nachdenken angeregt und ermutigt. Daraus lässt sich schließen, dass die angehenden Lehrkräfte den Grundschüler*innen Freiräume für die Gestaltung der Filmarbeit gewährt und auch die kollaborative Zusammenarbeit der Schüler*innen nicht durch Instruktionen eingeengt haben.

Interessant ist auch der Befund, wonach selbst bei der aktiven Medienproduktion hauptsächlich inhaltlich konnotierte Hilfestellungen gegeben wurden anstatt der vermuteten technischen Unterstützungen. Es scheint in dieser Stichprobe also nicht so zu sein, dass sich Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien stark in Richtung technischer Fragen verschiebt und inhaltliches Lernen in den Hintergrund rückt. Wahrscheinlich lässt sich der technische Aufwand bzw. die Störungsanfälligkeit durch eine klare Aufgabenstellung und eine effiziente Vorbereitung von Seiten der Lehrkraft minimieren. Ein Erklärungsansatz kann ebenso sein, dass die Schüler*innen sich selbstständig in die Anwendungen eingearbeitet haben und nur wenig externe Hilfe benötigten. Möglicherweise konnte auch die kollaborative Zusammenarbeit der Schüler*innen diesen Bedarf abfedern, die in Folgeuntersuchungen analysiert wird. Derartige Ergebnisse könnten ein Argument für das kooperative Lernen beim Einsatz digitaler Medien zur Vermeidung oder Minderung technischer Barrieren im Einsatz digitaler Medien (vgl. Digital Gap, v. a. second and third level) sein.

Einschränkend ist für die Interpretation der Befunde der für den Unterrichtsalltag hohe Betreuungsschlüssel der vorliegenden Studie zu erwähnen, ebenso wie die Umsetzung des Projekts durch angehende Lehrkräfte.

Nichtsdestotrotz liegen in den ersten Ergebnissen dieser Studie Potentiale für die Ausbildung von Lehrkräften, gerade hinsichtlich inklusiver Settings, v. a. im Hinblick auf die Bedeutung diagnostischer Lernunterstützungen für eine heterogenitätssensible Gestaltung eines Unterrichts mit digitalen Medien. Um diese Art von Kompetenzen zu schulen, erscheint es sinnvoll, bereits in der ersten Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung Räume zu schaffen, in denen angehende Lehrkräfte digitale Medien ausprobieren und erproben sowie über den Einsatz und die damit zusammenhängende Unterrichtsgestaltung reflektieren können.

Literatur

- Ade, L., Pohlmann-Rother, S. & Lange, S.D. (2021): Kooperative Gestaltungsaufgaben am Tablet. Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsprojekts für die Grundschule. In: *Medienpädagogik* 42, 85-107. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.04.06.X>
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010): Lesemotivation und Lernstrategien. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Koller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, 73-112.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Online unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020> (Abrufdatum: 18.09.2022)
- Boelmann, J.M., König, L. & Rymeš, R. (2017): Lernsettings der schulischen Medienpraxis – Selbststeuerung und Lenkung als Einflussfaktoren auf die Medienproduktionen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 19/2017. <https://doi.org/10.21240/lbzm/19/03>
- Bonfadelli, H. & Meier, W.A. (2021): Dominante Strukturen und Akteure der Digitalisierung: von Digital Divide auf Mikro-Ebene zu Digital Inequality auf Makro-Ebene. In: M. Eisenegger, M. Prinzing, P. Ettinger & R. Blum (Hrsg.): *Digitaler Strukturwandel in der Öffentlichkeit – Historische Verortung, Modelle und Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS, 421-446.
- Böttinger, T. & Schulz, L. (2021): Diklusive Lernhilfen. Digital-inklusive Unterricht im Rahmen des Universal Design for Learning. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 72/H. 9, 436-450.
- Bourdieu, P. (1996): *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 8.Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremm, N., Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2017): Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel ungleichheitsreflexiver Schulentwicklung in sozial deprivierten Kontexten. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann, 57-67.
- CAST – Center for Applied Special Technology (2018): *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2*. Online unter <https://udlguidelines.cast.org/> (Abrufdatum: 22.10.2022)
- Deutsche UNESCO-Kommission. (2021): Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung. Resolution der 81. Mitgliederversammlung. Online unter www.internationaler-bund.de/fileadmin/user_upload/storage_ib_redaktion/resolution_unesco_digitalisierung-bildung.pdf (Abrufdatum: 21.10.2022)
- DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2015): *DIVSI U9-Studie – Kinder in der digitalen Welt*. Online unter <https://www.divsi.de/publikationen/studien/divsi-u9-studie-kinder-der-digitalen-welt/index.html> (Abrufdatum: 21.10.2022)
- Döbeli Honegger, B., Hielscher, M. & Hartmann, W. (2018): *Lehrmittel in einer digitalen Welt. Expertenbericht im Auftrag der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz)*. Online unter <https://edudoc.ch/record/133603?ln=de> (Abrufdatum: 13.09.2022)
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019): Die ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. 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, 7-31.
- Fischer, C. (2014): *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. et al. (2011): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57/H. 6, 819-833.
- Hattie, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hellmich, F. & Wernke, S. (2009) (Hrsg.): Lernstrategien im Grundschulalter Konzepte, Befunde und praktische Implikationen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Irion, T. & Kammerl, R. (2018): Mit digitalen Medien lernen. Grundlagen, Potenziale und Herausforderungen. In: Die Grundschulzeitschrift, Jg. 32/H. 307, 12-17.
- Irion, T. & Şahin, H. (2018): Digitale Bildung und soziale Ungleichheit. In: Grundschule, Jg. 50/H. 2, 33-35.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009): The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In: T. Janík & T. Seidel (Hrsg.): The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom. Münster: Waxmann, 137-160.
- Klieme, E. (2018): Unterrichtsqualität. In: M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf's (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Utb, Waxmann, 393-408.
- Kobarg, M. (2004): Die Bedeutung prozessorientierter Lernbegleitung für kognitive und motivationale Prozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. (Unveröffentlichte Diplomarbeit, Christian-Albrechts-Universität Kiel). Kiel: IPN.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2007): Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 35/H. 2, 148-168.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2019): Lehren und Unterrichten. In: D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Hrsg.): Psychologie für den Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer VS, 333-351.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9>
- Köpfer, A., Powell, J.J.W. & Zahnd, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung/International Handbook of Inclusive Education. Global, National and Local Perspectives. Opladen: Barbara Budrich.
- Krammer, K. (2009): Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- Kürzinger, A. & Pohlmann-Rother, S. (2019): Die videogestützte Evaluation im Projekt dileg-SL. Leitfragen, Ergebnisse und Perspektiven für die Grundschullehrerbildung. In: T. Junge & H. Nie-syto (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL. Schriftenreihe „Medienpädagogik interdisziplinär“, Bd. 12. München: kopaed, 263-276.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013): Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 105/H. 3, 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kutscher, N. (2014): Soziale Ungleichheit. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K. U. Hugger (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, 101-114.
- Lachner, A., Scheiter, K. & Stürmer, K. (2020): Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerbildung. In: C. Cramer, M. Drahmman, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB, 67-75.
- Lipowsky, F. (2020): Unterricht. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie (3. Aufl.). Berlin: Springer, 69-118.
- Lotz, M. (2016): Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Wiesbaden: Springer VS.
- Lotz, M., Berner, N.E., & Gabriel, K. (2013): Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.): Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) Materialien zur Bildungsforschung, (Bd. 23/3). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPP), 83-103.

- Meier, S., Hüpping, B. & Schieferdecker, R. (2019): Wahrnehmung von Heterogenität in der Grundschule – Strategien der Komplexitätsreduktion (angehender) Lehrkräfte. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): Grundsulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundsulforschung 23. Wiesbaden: Springer VS, 114-124.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.) (2020): KIM-Studie 2020 – Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online unter <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2020/> (Abrufdatum: 24.10.2022)
- Niesyto, H. & Junge, T. (2020): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt Dileg-SL“. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 297-322. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.12.X>
- Pauli, C. (2012): Kodierende Beobachtung. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 45-63.
- Pauli C. & Reusser, K. (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 22/H. 3, 421-442.
- Pohlmann-Rother, S., Kürzinger, A. & Lipowsky, F. (2018): Individuelle Lernunterstützung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht: Formen, Verteilungsmuster und Wirksamkeit. In: Zeitschrift für Grundsulforschung, Jg. 11/H. 2, 315-332.
- Pol, J. van de, Volman, M. & Beishuizen, J. (2010): Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. In: Educational Psychology Review, Jg. 22/H. 3, 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In: K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster: Waxmann, 9-32.
- Rudolph, S. (2019): Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit – Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rymeš, R., Keßler, J.-U. & Jokiha, A. (2019): Das didaktische Potential von Tablets im Englischunterricht der Grundschule. Ein unterrichtspraktisches Projekt im Kontext der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. In: T. Junge & H. Niesyto (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 12. München: Verlag kopaed, 131-144.
- Salah, M., Lazonder, A.W. & de Jong, T. (2005): Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. In: Instructional Science, Jg. 33/H. 2, 105-119. <https://doi.org/10.1007/s11251-004-6405-z>
- Schaumburg, H. (2021): Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung: Ein systematischer Forschungsüberblick. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft 41, 134-166. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X>
- Scheiter, K. (2021): Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24/H.5, 1039-1060. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01047-y>
- Schnebel, S. & Wagner, S. (2016): Kognitiv anregende Lernunterstützung in einem naturwissenschaftlichen Lernsetting. In: Zeitschrift für Grundsulforschung, Jg. 9/H. 1, 107-120.
- Schrader, F.-W. (1997): Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In: F.E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, 659-700.
- 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 von Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann, 301-334.

- Siemon, J., Scholkmann, A. & Paulsen, T. (2018): Beschreibung von Formen lehrerseitigen Unterstützungsverhaltens im offenen Unterricht. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 8, 19-41.
<https://doi.org/10.1007/s35834-018-0206-y>
- van Dijk, Jan A.G.M. (2018): Afterword: The State of Digital Divide Theory. In M. Ragnedda & G. W. Muschert (Hrsg.): Theorizing Digital Divides. New York: Routledge, 199-206.

Autor*innenangaben

Kürzinger, Anja, JProf. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Fakultät I, Institut für Humanwissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sozialräumliche Bildungsungleichheiten, Heterogenität in der Grundschule, Lehrkräfteprofessionalisierung

anja.kuerzinger@ph-gmuend.de

Böttinger, Traugott, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsforschung; digital-inklusives Lernen;

Lehrkräfteprofessionalisierung

traugott.boettinger@ph-freiburg.de

Schulz, Lea, Dr.

Europa-Universität Flensburg, Fakultät II, Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung im Bereich Diklusion, insbesondere bei Beeinträchtigungen von Sprache und Kommunikation, diklusive Schulentwicklung und Barrieren im Bereich des Lernens

lea.schulz@uni-flensburg.de

Melanie Fabel-Lamla und Cara Meyer-Jain

Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Eine videobasierte Analyse von Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen

Abstract

Für die Gestaltung inklusiver Schulen wird der multiprofessionellen Kooperation zwischen Angehörigen verschiedener Professionen bzw. Berufsgruppen eine zentrale Bedeutung zugesprochen. In diesen Konstellationen müssen neue Formen der Bearbeitung gefunden sowie Zuständigkeiten, Aufgaben und Verantwortungen neu bestimmt, ausgehandelt und erprobt werden. Der Beitrag richtet einen empirischen Blick auf das körperlich-materiell konstituierte Interaktionsgeschehen zwischen Angehörigen verschiedener pädagogischer Berufsgruppen im inklusiven Unterricht und analysiert, welche Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen sich zwischen ihnen im Unterricht zeigen. Exemplarisch wird auf der Grundlage einer videographierten Unterrichtsstunde rekonstruiert, wie Regelschullehrerin, Förderschullehrerin und Schulbegleiter ihre multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht gestalten. Dabei wird auf einen interaktionsanalytischen Ansatz videobasierter Unterrichtsforschung zurückgegriffen. Im untersuchten Fall dokumentiert sich eine Interaktions- und Zuständigkeitsordnung, die durch eine deutliche Hierarchisierung zwischen den multiprofessionellen Akteur*innen sowie Zuständigkeitsdiffusion insbesondere auf Seiten der Förderschullehrerin gekennzeichnet ist.

1 Einleitung

Multiprofessionelle Kooperation zwischen Akteur*innen verschiedener (pädagogischer) Berufsgruppen ist in den letzten Jahren im Zuge bildungspolitischer Reformen, wie dem Ausbau von Ganztagsschulangeboten und der Gestaltung eines inklusiven Schulsystems, zu einer neuen Anforderung an das professionell-pädagogische Handeln avanciert. Waren Regelschulen lange Zeit weitgehend monoprofessionelle Einrichtungen, sind nun mit Förderschullehrkräften, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen, Schulbegleiter*innen bzw. Inklusionshelfer*innen sowie anderem (pädagogischen) Personal weitere Be-

rufsgruppen an Schulen präsent. Multiprofessionelle Zusammenarbeit gilt als zentrale Gelingensbedingung für die Gestaltung inklusiver (Ganztags-)Schulen und insbesondere von Seiten der Bildungspolitik werden hohe Erwartungen an die Kooperation geknüpft (vgl. Fabel-Lamla & Gräsel 2022).

In diesen neuen multiprofessionellen Konstellationen vor Ort greifen etablierte Ordnungen des Mit- und Nebeneinanders der verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen vielfach nicht mehr. Die Akteur*innen stehen somit vor der Herausforderung, gemeinsam andere und neue Formen zur multiprofessionellen Bearbeitung der Anforderungen zu entwickeln und in diesem Zusammenhang Zuständigkeiten, Aufgaben, Verantwortungen und Autonomiespielräume (neu) zu bestimmen, auszuhandeln und zu erproben (vgl. Idel et al. 2019; Kunze et al. 2021).

Im Folgenden soll ein empirischer Blick auf die Praxis der multiprofessionellen Kooperation im inklusiven Unterricht gerichtet werden. Dabei betrachten wir multiprofessionelle Kooperation nicht allein als sprachgebundene Interaktion, sondern als eine körperlich-materielle soziale Praxis, die insbesondere über einen videographischen Zugang empirisch erschlossen werden kann. Im Folgenden werden wir zunächst professionstheoretische Überlegungen zu Fragen pädagogischer Multiprofessionalität sowie ausgewählte Forschungsergebnisse zur multiprofessionellen Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht skizzieren (2). Im Anschluss wird der videographiegestützte qualitative Forschungszugang zur Kooperationspraxis vorgestellt (3). Daran schließt sich eine exemplarische Analyse von Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen multiprofessioneller Akteur*innen im inklusiven Unterricht an (4). Abschließend ziehen wir ein kurzes Fazit (5).

2 Multiprofessionelle Kooperation im gemeinsamen inklusiven Unterricht – professionstheoretische Perspektiven und empirische Befunde

In Forschungen zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven (Ganztags-)Schulen wird an unterschiedliche theoretische Ansätze, u. a. auch an professionstheoretische Überlegungen angeknüpft. Dabei werden vor allem das (Spannungs-)Verhältnis von Autonomie und Kooperation, die Hierarchisierung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Professionen bzw. Berufsgruppen sowie Fragen der Zuständigkeit untersucht (vgl. Fabel-Lamla & Gräsel 2022). So wird aufgezeigt, dass Kooperation mit anderen zwar in die Gestaltungsautonomie des einzelnen eingreift (z. B. Absprachen für pädagogische Maßnahmen oder Besprechungszeiten), doch bleibt die *professionelle Handlungsautonomie* des*der einzelnen, also das selbstverantwortete Entscheiden und die Gestaltung zentraler Vollzüge des professionellen Tuns nach *professionsinternen* Kriterien, davon weitgehend unberührt

(vgl. Idel 2016; Fabel-Lamla et al. 2021). Aus systemtheoretischer Perspektive liegt es nahe, dass Lehrkräfte als „Leitprofession“ (Stichweh 2005, 41) im bisher monoprofessionellen Funktionssystem Schule weiterhin ihre Zentralstellung bezüglich der Aufgabe der Wissens- und Wertevermittlung zu sichern versuchen. Mit der Präsenz anderer Professionen und Berufsgruppen vor Ort an den Schulen werden tradierte Formen und Muster der Handlungskoordination zwischen den verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen und ihren Handlungsfeldern jedoch irritiert. Bei der (Re-)Organisation arbeitsteiliger Prozesse und der Entwicklung neuer Formen multiprofessioneller Zusammenarbeit an Schulen etablieren sich (*neue*) *hierarchische Ordnungen* zwischen den Angehörigen der verschiedenen Professionen und Berufsgruppen, was zu Konflikten in der Zusammenarbeit führen kann (vgl. Bauer 2014; Idel et al. 2019; Fabel-Lamla et al. 2019b). Bei diesen (Neu-)Ordnungsprozessen geht es vielfach um Fragen nach den jeweiligen Rollen, Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich hier unterschiedlich argumentierende Positionen ausmachen (vgl. Kunze 2016). So findet sich die Vorstellung einer Verzahnung und Angleichung der Aufgaben- und Tätigkeitsprofile der verschiedenen pädagogischen Akteur*innen, also einer *Entdifferenzierung* beruflicher Zuständigkeiten. Andere wiederum gehen von einer Ausdifferenzierung und Diversifizierung pädagogischer Zuständigkeiten aus und betonen die *Differenz* der unterschiedlichen Expertisen. Kunze, Bartmann und Silkenbeumer (2019) hingegen gehen von einer *strukturell angelegten Zuständigkeitsproblematik* der pädagogischen Berufe aus, so dass Fragen der Zuständigkeiten, Aufgaben und Verantwortlichkeiten von den Akteur*innen letztlich nur kontinuierlich bearbeitet, aber nicht ‚gelöst‘ werden können.

Empirische Studien zu multiprofessioneller Kooperation in inklusiven Schulen liegen vor allem für die Kooperationsbeziehungen zwischen Regel- und Förderschullehrkräften vor (vgl. Arndt & Werning 2013; Gollub et al. 2021), doch inzwischen auch für Schulleitungen und ihre Rolle bei der Gestaltung kooperativer Prozesse (vgl. Lütje-Klose et al. 2016), für Schulsozialarbeiter*innen (vgl. Fabel-Lamla et al. 2019a) und Schulbegleiter*innen (vgl. Laubner et al. 2017; Blasse et al. 2021). Die auf Selbstauskünften basierenden Befunde verweisen darauf, dass gerade eine enge und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit durchaus ausbaufähig ist (vgl. Lütje-Klose & Miller 2017; Grosche et al. 2020) und viele Lehrkräfte und zwar insbesondere Förderschullehrkräfte die Zusammenarbeit in inklusiven Settings eher als problematisch einschätzen. So sehen sich Förderschullehrkräfte in einer untergeordneten Position gegenüber den Regelschullehrkräften, sie werden als Hilfslehrkräfte für eine Spezialgruppe von Schüler*innen adressiert bzw. übernehmen assistierende Tätigkeiten im Unterricht und sind zu wenig in das Kollegium integriert (vgl. Arndt & Werning, 2013; Gebhard et al. 2014; Gollub et al. 2021). Für die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleiter*innen wurde aufgezeigt, dass eine hohe Unbestimmtheit des Arbeitsfeldes der Schulbe-

gleitung und unklare Abhängigkeitsbeziehungen und Zuständigkeiten zwischen den gleichzeitig im inklusiven Unterricht anwesenden unterschiedlichen Erwachsenen bestehen (vgl. Arndt et al. 2017; Lübeck 2019; Blasse et al. 2021).

Bisher liegen nur wenige Studien vor, die sich mit dem *interaktiven Vollzug* von multiprofessionellen Kooperationsprozessen befassen. Hierzu gehören zum einen Untersuchungen, die z. B. auf der Basis von ethnographischen Beobachtungen bzw. Aufzeichnungen von Teamgesprächen oder Kollegialen Fallberatungen die multiprofessionelle Praxis untersuchen (vgl. Kunze et al. 2019; Labhardt 2019; Arndt 2021). Andere Studien fokussieren die Zusammenarbeit direkt im inklusiven Unterricht, wobei hier ethnographische Methoden bzw. videographische Aufzeichnungen zum Einsatz kommen, um verbale und non-verbale Interaktionen sowie Praktiken multiprofessioneller Zusammenarbeit erfassen zu können. So rücken Budde und Kolleg*innen (2019) in ihrem praxistheoretischen Zugang die Aktivitäten der multiprofessionellen Akteur*innen in materiellen Arrangements in den Fokus und rekonstruieren auf der Basis ethnographischer Beobachtungen „Choreographien der Aktivitäten“ (Budde et al. 2019, o. S.) von Regelschullehrkräften, Sonder- und Sozialpädagog*innen sowie Schulbegleiter*innen im inklusiven Unterricht. In einer exemplarischen Analyse zeigen sie eine „routinierte, wechselseitig anerkannte Trennung von Aufgabenbereichen und (...) ein weitgehend interaktionsbefreites Nebeneinander“ (Blasse et al. 2021, 202), was auf die Stabilisierung der Differenzierung in einen sonder- und einen regelschulischen Bereich verweist und weniger auf kooperative Aushandlungen und neue Gestaltungsformen gemeinsamen Unterrichtens (vgl. Budde et al. 2019; Blasse et al. 2021). Die Potentialität eines videobasierten Zugriffs zur Rekonstruktion von Aushandlungsprozessen und Markierung professioneller Autonomie auf nonverbaler Ebene illustriert Krol (im Beitrag von Fabel-Lamla et al. 2021) am Beispiel einer Unterrichtssequenz, in der Regel- und Förderschullehrkraft gemeinsam vor der Klasse agieren. Die Analyseperspektive richtet sich auf räumliche Positionierungen, Bewegungen der beiden Akteure zueinander sowie Aushandlungsdynamiken und es wird aufgezeigt, wie in der Sequenz die Anwesenheit eines potentiell bewertenden Kollegen bearbeitet wird.

Die folgende exemplarische Analyse knüpft an diese Studien an und untersucht die Interaktions- und Zuständigkeitsordnung zwischen multiprofessionellen Akteur*innen anhand einer videographierten Unterrichtsstunde.

3 Zum methodischen Vorgehen der erziehungswissenschaftlichen videographischen Interaktionsanalyse

Videographie eröffnet einen Zugang zu Interaktionen, räumlichen Positionierungen, Ausrichtungen der Anwesenden, Gesten und Dingen und ermöglicht somit, multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht auch in ihrer

materiell-leiblichen Dimension zu erschließen. Neben Sprecherpositionen und Adressierungen können somit die Teilnahmepositionen der multiprofessionellen Akteur*innen, die „im körperlich situierten wechselseitigen Bezugnehmen aufeinander“ (Dinkelaker 2020, 33) hervorgebracht werden, betrachtet und je nach Kameraeinstellung Aktivitäten der multiprofessionellen Akteur*innen auch in ihrer simultanen Sequenzialität festgehalten werden (vgl. ebd.).

Für die vorliegende exemplarische Analyse wurde auf vorhandenes Unterrichtsvideodatenmaterial zurückgegriffen, das im Rahmen des Projekts „Inklusive Lehrer_innenbildung (iLeb)“¹ an der Universität Hildesheim erhoben wurde und im Fallarchiv HILDE² zugänglich ist. Die kompletten Unterrichtsstunden wurden mit mindestens zwei Kameras aufgezeichnet, zudem wurden Transkripte der verbalen Kommunikation erstellt.

Für die Unterrichtsvideoanalyse haben wir den Ansatz der erziehungswissenschaftlichen videographischen Interaktionsanalyse nach Dinkelaker und Herrle (Dinkelaker & Herrle 2009; Herrle et al. 2013; Herrle & Dinkelaker 2016) herangezogen, da dieser insbesondere für lehr-lernbezogene Interaktionszusammenhänge entwickelt wurde und die Multimodalität von Interaktion als räumlich situiertes Geschehen unter körperlich anwesenden Personen berücksichtigt. Für die methodische Bearbeitung stellen Dinkelaker & Herrle (2009) vier Verfahrensweisen zur Rekonstruktion des Interaktionsgeschehens vor, die jeweils unterschiedliche Aspekte fokussieren. Drei dieser Verfahrensweisen wurden von uns aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Fragestellung nach Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen in der multiprofessionellen Kooperation im inklusiven Unterricht modifiziert. Als erster Schritt erfolgte eine *Segmentierungsanalyse* der ausgewählten videographierten Unterrichtsstunde. Anhand der Beobachtung von Veränderungen der Positionierung und Ausrichtung der multiprofessionellen Akteur*innen im Klassenraum sowie von Sprecher*innenwechseln wurden Segmente unterschieden, diese mit weiteren Merkmalen wie Thema und Unterrichtsphase verknüpft und auf dieser Basis verschiedene Interaktionsmuster identifiziert. Dieser Schritt diente dazu, einen Gesamtverlauf über das Kooperationsgeschehen in der Unterrichtsstunde zu erhalten und Segmente mit differierenden Interak-

1 In dem vom MWK Niedersachsen und der Universität Hildesheim geförderten Lehr- und Entwicklungsprojekt „Inklusive Lehrer_innenbildung“ (iLeb) wurden zwischen 2016 und 2021 Konzepte Forschenden Lernens und videobasierter Fallarbeit zu inklusionsbezogenen Themen erarbeitet und erprobt.

2 Das videobasierte Fallarchiv HILDE der Universität Hildesheim umfasst derzeit mehr als 100 authentische Unterrichtsaufzeichnungen verschiedener Fächer, Schulformen und Klassenstufen, dazugehörige pseudonymisierte Begleitmaterialien (z. B. vollständige Transkripte der Unterrichtsinteraktion, Sitzpläne, Stundeninformationen, Unterrichtsmaterialien, Informationen zu Schüler*innen) sowie aufbereitete Sequenzen, die für Forschung und Lehre zugänglich sind. Hinweise zum Fallarchiv HILDE sowie zu den Nutzungsmöglichkeiten und zur Registrierung sind unter folgendem Link zu finden: <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>.

tionsmustern für die Konfigurations- und Sequenzanalyse auszuwählen. Im Rahmen der *Konfigurationsanalyse* wurden für die ausgewählten Segmente Fotostills sowie Skizzen über die räumliche Situation erstellt. Leitend bei der Analyse der aktuellen Interaktionssituation, die sich in der räumlichen Anordnung und Ausrichtung der Personen abbildet, waren die Dimensionen „Positionen und Ausrichtungen der Beteiligten“ und „Aufmerksamkeitszentren“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 68). Es schloss sich die *Sequenzanalyse* einzelner Ausschnitte aus den ausgewählten Segmenten und Interaktionsmustern an, wobei angesichts der multimodal strukturierten Interaktion im Unterrichtsgeschehen zu entscheiden ist, welcher „Textstrang“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 78) als Abfolge verbaler und/oder nonverbaler Äußerungen bzw. visueller Aufmerksamkeitsstrukturen verfolgt wird. Ziel ist es, entlang der Abfolge aufeinander bezogener Äußerungen exemplarisch Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen zwischen multiprofessionellen Akteur*innen im inklusiven Unterricht zu rekonstruieren. Im Folgenden werden an ausgewählten Sequenzen aus einem Unterrichtsvideo die *Schritte der Konfigurations- und Sequenzanalyse* skizziert und die rekonstruierten Strukturmuster der Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen zwischen den beteiligten multiprofessionellen Akteur*innen aufgezeigt.

4 Interaktionsordnungen und Zuständigkeiten von multiprofessionellen Akteur*innen im inklusiven Unterricht – Analysen ausgewählter Sequenzen einer videographierten Unterrichtsstunde

Aus den Aufzeichnungen verschiedener Unterrichtsstunden, in denen neben einer Regelschullehrkraft Angehörige anderer Berufsgruppen tätig sind, wurde eine videographierte Unterrichtsstunde (90 Minuten) in einer 9. Klasse einer Gesamtschule im Fach Englisch ausgewählt, die im Januar 2022 mit drei Kameraeinstellungen³ aufgezeichnet wurde (Fallarchiv Hilde 2023, Video Nr. 137 Reporting on hurricane Irma). Alle Teilnehmenden tragen aufgrund der Covid 19-Pandemie eine Gesichtsmaske. Neben der Regelschullehrerin, Frau Mancini⁴, befinden sich eine Förderschullehrkraft, Frau Hoffmann, und ein Schulbegleiter, Herr Julian, im Klassenzimmer. Für die folgende Analyse der Interaktionsordnung und Zuständigkeiten im multiprofessionellen Setting wurden auf der Basis der Segmentierungsanalyse drei Szenen ausgewählt, die hinsichtlich der räumlichen

3 LK steht für Lehrkraft-Kamera, FLK für Förderschullehrkraft-Kamera und SK für Schüler*innen-Kamera.

4 Alle Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt, die in Namenslänge und Herkunft den Originalnamen entsprechen.

Positionierungen und Ausrichtungen *unterschiedliche Konfigurationen* im Interaktionsgeschehen zwischen den drei multiprofessionellen Akteur*innen zeigen.

4.1 Begrüßung zu Unterrichtsbeginn⁵

a) Kurzbeschreibung der ausgewählten Szene

Der Unterricht hat noch nicht begonnen, letzte Schüler*innen treffen ein und nehmen Platz. Die Regelschullehrerin Frau Mancini und die Förderschullehrerin Frau Hoffmann stehen beide vorne, während der Schulbegleiter (SB), Axel Julian, neben einer Schülerin sitzt. Frau Mancini bittet die Fenster zu schließen, begrüßt die Schüler*innen und bittet diese, auch Frau Hoffmann sowie die anwesenden Gäste, das Kamerateam, zu begrüßen. Anschließend beginnt Frau Mancini mit dem Unterricht.

b) Konfigurationsanalyse

Um einen Überblick über die Interaktionssituation und -ordnung zum Zeitpunkt der ausgewählten Unterrichtssequenz zu erhalten, die durch die räumliche Präsenz der anwesenden Personen und Objekte erzeugt wird, werden nun die Positionierungen der beiden Lehrkräfte und des Schulbegleiters genauer betrachtet.

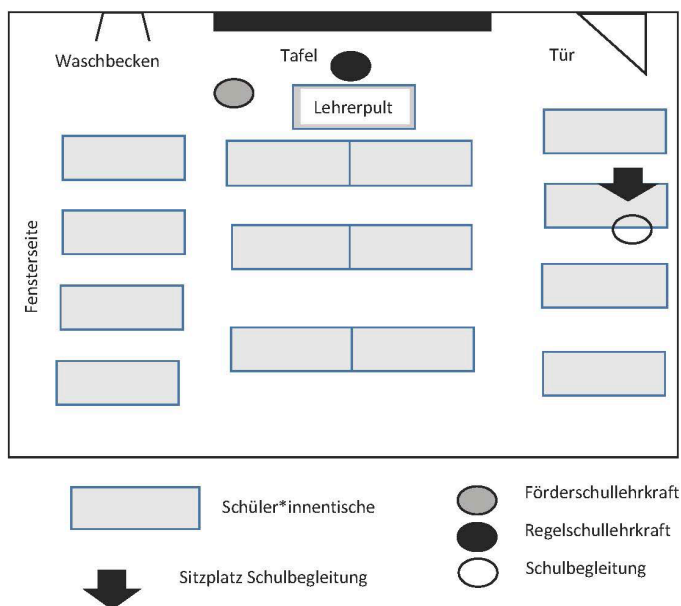


Abb. 1: Räumliche Konfiguration des Klassenraums Szene 1 (Vogelperspektive)

⁵ Es handelt sich um den Zeitraum von 00:00:00-00:00:35 des Videos 137_LK.

Die Skizze des Klassenraums (Abb. 1) und die Fotogramme (Abb. 2-4) zeigen die räumliche Positionierung und Ausrichtung der multiprofessionellen Akteur*innen während der Begrüßung aus verschiedenen Perspektiven.⁶



Abb. 2: Video 137_LK (00:00:06)

Frau Mancini, die hinter dem Lehrer*innenpult steht, hat ihren Körper und ihren Blick auf die Schüler*innen ausgerichtet. Sie hat ihre Jacke, Tasche etc. auf dem sich hinter dem Pult befindlichen Stuhl sowie weitere Utensilien auf dem Tisch abgelegt und damit gewissermaßen ihr Territorium markiert. Ihr Platz wird nach hinten durch die Tafel bzw. vorne durch das Pult begrenzt. Somit beschränkt sich ihr Bewegungsraum auf eine kleine Fläche, die jedoch zentral im kollektiven Aufmerksamkeitszentrum der Schüler*innen liegt. Die Förderschullehrerin, Frau Hoffmann, steht links neben ihr, hat die Arme im Rücken verschränkt. Sie hat einen größeren Aktionsradius, der sich allerdings nicht mittig im Klassenraum befindet. Ihre Positionierung ist Frau Mancini zugewandt und ihre Blickrichtung auf die mittlere und linke Seite des Klassenraumes ausgerichtet. Der Schulbegleiter, Herr Julian, sitzt an einem Schüler*innentisch auf der rechten Seite neben einer

⁶ Leider ist der Schulbegleiter zunächst nicht zu sehen, da zu diesem Zeitpunkt die linke Ecke im Klassenraum aufgrund der Kameraposition noch ein ‚toter Winkel‘ war. Dies wurde vorab so entschieden, da jene Schüler*innen, die nicht einverstanden waren, aufgenommen zu werden, in dieser Ecke sitzen sollten. Im Laufe der Aufzeichnung wurde dann entschieden, diese Ecke trotzdem zu filmen und die Schüler*innen später zu verpixeln.

Schülerin. Damit ist er durch seine Positionierung nicht von den Schüler*innen zu unterscheiden. Sein Interaktionsraum erstreckt sich auf die unmittelbar neben und umliegend sitzenden Schüler*innen. Alle Schüler*innen sitzen in Reihen, so dass ihr Aufmerksamkeitsfokus frontal zum Lehrer*innenpult und zur Tafel hin ausgerichtet ist.

c) Sequenzanalyse

In der sequentiellen Analyse richtet sich der Fokus auf die verbalen und nonverbalen Äußerungen sowie auf die wechselseitige Bezugnahme aufeinander, um das Interaktionsgeschehen in seiner Sinnstrukturiertheit zu rekonstruieren. Der entsprechende Transkriptauszug (Video 137_FLK, Zeile 5-15)⁷ lautet:

- RLK: shut the windows please?
 FLK: ((goes to one of the windows and closes it, then goes back to the front and stands next to RLK))
 RLK: (5.0) <<inquiring> you tell me when i can start?>
 Kameraperson: you can start.
 RLK: ah perfect so stand up please ((makes a hand gesture to underline her statement, LLs stand up)); hello everybody.
 Klasse and FLK: hello: misses mancini
 RLK: please say also hello to misses Hoffmann and to our guests
 Klasse: hello:
 FLK: hello
 RLK: okay sit down please.

Zwar stehen beide Lehrkräfte als Tandem bei der Begrüßung vor der Klasse, doch es ist die Regelschullehrkraft, die sich ermächtigt, die Schließung der Fenster zu fordern und die Unterrichtsstunde zu eröffnen. Mit dieser Aufforderung adressiert sie niemanden gezielt, doch sieht sich Frau Hoffmann, die Förderschullehrkraft, zuständig. Nachdem sie das hintere Fenster geschlossen hat, kehrt sie an ihre Ausgangsposition links von Frau Mancini zurück und positioniert sich zu dieser hingewandt. Die Hände hat sie hinter dem Rücken verschränkt und beobachtet das Geschehen (s. Abb. 3).⁸ Sowohl in der Übernahme der Aufgabe des Fensterschließens als auch in der passiv abwartenden, der Regelschullehrkraft zugewandten Körperhaltung dokumentiert sich eine *assistierende Funktion*. Für den Bedarfsfall steht die Förderschullehrkraft bereit, um zu unterstützen.

⁷ RLK = Regelschullehrkraft, FLK = Förderschullehrkraft

⁸ Hier könnte sich das vierte Verfahren, die Konstellationsanalyse, anschließen, die die Körperhaltung der Förderschullehrkraft und ihre Handhaltung als Äußerung analysiert und mögliche Sinngehalte näher bestimmt (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 93ff.).



Abb. 3: Video 137_FLK (00:00:30)

Nach der Bitte an das Kamerateam, ihr Bescheid zu geben, wann sie mit der Unterrichtsstunde beginnen kann, und der erfolgten ‚Freigabe‘ bittet Frau Mancini die Schüler*innen von ihren Sitzplätzen aufzustehen („so stand up please“) und unterstreicht diese Bitte mit einer entsprechenden händischen Geste. Danach tritt sie einen Schritt zurück, ebenso fast synchron Frau Hoffmann, so dass die Positionierung zueinander und die flankierende, abwartende Ausrichtung der Förder-schullehrkraft gewahrt bleiben (s. Abb. 4).



Abb. 4: Video 137_FLK (00:00:32)

Als alle Schüler*innen stehen, begrüßt Frau Mancini mit „*hello everybody*“ und adressiert damit nicht nur die Schüler*innen, sondern ihre Begrüßungsformel schließt alle Anwesenden mit ein. Die Schüler*innen antworten mit „*Hello*“, einige wenige auch mit „*Hello Misses Mancini*“. Auch die Förderschullehrkraft antwortet mit „*Hello*“. Frau Mancini fordert die Schüler*innen nun auf, auch Frau Hoffmann und das Kamerateam zu begrüßen und unterstreicht dies mit einer jeweils hinweisenden Handbewegung auf die genannten Personen. Durch diese Aufforderung wird eine irritierende Fremdpositionierung erzeugt: die Förderschullehrkraft wird dem Kamerateam gleichgestellt, die als Gäste begrüßt werden sollen, obgleich sie kein Gast ist. Zudem positioniert Frau Mancini die Förderschullehrkraft als jemanden, dem die Schüler*innen eine gesonderte Begrüßung und Höflichkeitsbezeugung zukommen lassen sollen und fordert diese entsprechend dazu auf, da diese es versäumt haben, neben Frau Mancini auch die Förderschullehrkraft zu begrüßen. Der Schulbegleiter, der neben der ihm zugeordneten Schülerin sitzt, wird hingegen nicht eigens begrüßt – er wird als Teil der Schulklasse behandelt.

d) Konklusion

Die Konfigurations- und Sequenzanalyse verweist auf unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche und eine spezifische Interaktionsordnung zwischen den drei pädagogischen Akteur*innen. Der Schulbegleiter nimmt den vorgesehenen Sitzplatz neben der von ihm betreuten Schülerin ein und ist in das Klassenleitungsgeschehen nicht involviert. Die beiden Lehrkräfte treten zwar beide nebeneinanderstehend vor der Klasse als Tandem auf, doch zeigt sich zwischen den beiden eine klare Interaktions- und Zuständigkeitsordnung, nach der die Regelschullehrkraft die Leitung übernimmt, das Rederecht innehat, den Unterricht eröffnet und die Begrüßung gestaltet, während die Förderschullehrkraft attestierend Aufgaben für die Regelschullehrkraft übernimmt und abwartend bereitsteht. Dies verweist auf einen eingeschränkten Zuständigkeitsbereich der Förderschullehrkraft, die der Regelschullehrkraft zuarbeitet, und eine deutliche Hierarchisierung zwischen beiden Lehrpersonen in Bezug auf die Unterrichtsverantwortung zu Beginn der Stunde.

4.2 Verteilung von Spielmaterialien⁹

a) Kurzbeschreibung der ausgewählten Szene

Frau Mancini hat das anstehende Vokabel-Spiel anhand des bereits ausgeteilten Spielplans erläutert, das jeweils zu zweit gespielt werden soll. Im Anschluss verteilen sie und die Förderschullehrkraft die Spielmaterialien an die Schüler*innen. Ein Schüler erscheint verspätet zum Unterricht.

⁹ Es handelt sich um den Zeitraum von 00:04:28-00:05:29 des Videos 137_FLK.

b) Konfigurationsanalyse

Zunächst steht die Regelschullehrkraft vorne rechts neben dem Lehrerpult in zentraler Position im Klassenraum und nimmt dann vom Pult die Kiste mit den Spielmaterialien (Tüten mit Spielfiguren und Würfel). Die Förderschullehrkraft sitzt zu diesem Zeitpunkt neben dem Schüler Bassam auf der rechten Seite des Klassenzimmers und hat den Spielplan wie die Schüler*innen vor sich liegen. Sie sitzt schräg auf dem Stuhl, hat Körper und Beine zum Gang hin ausgerichtet und die Unterarme auf der Stuhllehne bzw. dem Tisch liegen. Ihre Sitzposition und ihr Blick sind auf Frau Mancini ausgerichtet, damit folgt sie der kollektiven Aufmerksamkeitsrichtung der Schüler*innen. Die Aufmerksamkeit ist also nicht auf den neben ihr sitzenden Schüler gerichtet, der ggfs. ihrer Unterstützung und Hilfe bedarf (s. Abb. 5).



Abb. 5: Video 137_FLK (00:04:29)

Das nächste Fotogramm (Abb. 6) zeigt, dass die Förderschullehrkraft im hinteren Bereich des Klassenraumes zwischen der hinteren und der mittig gelegenen Tischreihe steht und dort die Spielmaterialien verteilt. Sie ist dem stehenden Schüler Jannes zugewandt, der kurz zuvor das Klassenzimmer betreten hat. Die Regelschullehrerin gibt das Material an die Schüler*innen der vorderen Tischreihe aus und bleibt damit in Reichweite ihres Territoriums rund um das Lehrer*innenpult.



Abb. 6: Video 137_FLK (00:04:59)

c) Sequenzanalyse

Die sequentielle Analyse richtet zunächst den Fokus auf die Interaktion zwischen den beiden Lehrkräften und dann auf das Agieren der Förderschullehrkraft. Im Folgenden der entsprechende Auszug aus dem Transkript (Video 137_FLK, Zeile 110-137):

- RLK: so; ((takes a box from her desk)) can you help me a little bit misses Hoffmann?
 FLK: ((stands up immediately and helps)) yes
 RLK: ((gives a bag with dices and game pieces to FLK, they start giving them out to the students)) and you can start immediately okay? ((gives some dices and game pieces to James and Hassan))
 FLK: ((gives dices and game pieces to Bassam)) spielen wir zusammen ne,
 Bassam: ja,
 FLK: ((goes to Elena and Abdul and gives dices and game pieces to them))
 Abdul: thank you;
 FLK: ((starts to go to the next table but stops when she sees Jannes walking somewhere in the back of the classroom)) oder- (.) ehm- (.) jannes,
 Jannes: ((turns to her))
 FLK: du kannst- (.) eh: mit bassam spielen. (---) ja, (.) setz dich kurz dahin,
 FLK: ((points at the seat next to Bassam, then turns to Luisa and Dana and gives them dices and game pieces))

Frau Mancini wendet sich an die Förderschullehrkraft und formuliert – dem fremdsprachendidaktischen Prinzip der Einsprachigkeit folgend – ihre Bitte auf Englisch, ihr „a little bit“ zu helfen. Die Förderschullehrkraft kommt dieser Bitte nach und

beide beginnen mit der Verteilung des Spielmaterials. Frau Hoffmann verteilt Spielfiguren und Würfel zunächst an den Schüler Bassam, mit dem sie an einem Tisch gesessen hat, und kündigt ihm an: „*spielen wir zusammen ne*“, was Bassam bejaht. Damit führt sie das Prinzip der Einsprachigkeit im Englischunterricht nicht fort. Im Anschluss händigt sie an einem Tisch in der mittleren Reihe den Schüler*innen Elena und Abdul das Spielmaterial aus (letzterer bedankt sich) und wendet sich einem Tisch in der letzten Reihe zu. Sie hält inne und spricht Jannes an, der dabei ist, seinen Sitzplatz ganz rechts in der hintersten Reihe einzunehmen. Das „*oder- (.) ehm- (.)*“ markiert, dass sie für den zu spät kommenden Schüler nach einer Möglichkeit sucht, ihn in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Sie fordert ihn auf, für das anstehende Spiel neben Bassam Platz zu nehmen. Sie unterstreicht diesen Hinweis mit ihrem rechten ausgestreckten Arm, der auf den freien Platz zeigt, auf dem sie zuvor saß. Dann verteilt sie am nächsten Tisch das Spielmaterial.

d) Konklusion

Die Konfigurations- und Sequenzanalyse bestätigen zunächst die Beobachtung, nach der Frau Hoffmann eine der Regelschullehrkraft assistierende Funktion zukommt und sie auf Ansprache durch Frau Mancini Unterstützungsleistungen übernimmt. Gleichzeitig zeigt sich in dieser Situation, in der die beiden Lehrkräfte der gleichen Tätigkeit nachgehen (das Verteilen der Spielmaterialien), auch ein gewisser Handlungsspielraum der Förderschullehrkraft. So bindet sie den zu spät kommenden Schüler, der in ihrem ‚Verteilungsbereich‘ im Klassenraum seinen Sitzplatz hat, in das Unterrichtsgeschehen mit ein, indem sie ihm den Platz neben dem alleinsitzenden Schüler Bassam zuweist, so dass beide gemeinsam am anstehenden Vokabelspiel teilnehmen können. Die Förderschullehrkraft trifft diese Entscheidung eigenständig, ohne sich mit der Regelschullehrkraft abzustimmen oder sich rückzuversichern, was auf eine partielle Gestaltungsautonomie verweist. Ihre Intervention sichert den effizienten und reibungslosen Unterrichtsablauf, dessen Leitung weiterhin in der Hand der Regelschullehrkraft liegt.

Im weiteren Verlauf der Stunde eröffnen sich während Schüler*innenarbeitsphasen weitere Handlungsspielräume der Förderschullehrkraft. Ebenso wie die Regelschullehrkraft geht sie im Klassenraum herum, beobachtet und unterstützt ggfs. Schüler*innen. Dabei lässt sich zwischen den beiden Lehrkräften keine professionelle Abgrenzung zwischen einem regel- und einem sonderpädagogischen Bereich und eine Zuständigkeit für entsprechende Schüler*innengruppen erkennen. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass die Förderschullehrkraft Schüler*innen nur bedingt fachlich unterstützen kann. Darauf verweist etwa, dass sie sich an die Regelschullehrerin mit dem Hinweis wendet, sie habe nicht zu tun, („*I have nothing to do*“, Z. 910), oder sie die Regelschullehrerin hinzuruft, wenn sie Schüler*innen fachlich nicht weiterhelfen kann. Die Entfaltung einer eigenen professionellen Handlungsautonomie als (Förderschul-)Lehrkraft ist hier kaum erkennbar.

4.3 Fremdsprachendidaktisches Prinzip der Einsprachigkeit¹⁰

a) Kurzbeschreibung der ausgewählten Szene

Die Regelschullehrkraft hat soeben die anstehende Aufgabe erläutert und zwar sollen die Schüler*innen auf der Basis eines gemeinsam erarbeiteten Schulbuchtextes jeweils einen Bericht in Einzel- oder Partner*innenarbeit über den Hurrikan Irma verfassen und diesen im Anschluss vor der Klasse präsentieren. Sie erinnert daran, dass sie alle da seien, um ihnen zu helfen, kündigt die zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit an und setzt sich an das Lehrer*innenpult. Die Schüler*innen beginnen mit der Bearbeitung der Aufgabenstellung.

b) Konfigurationsanalyse

Die Förderschullehrkraft steht vorne rechts im Gang zwischen der rechten und mittleren Schüler*innentischreihe. Ihr Blick ist zu Boden gerichtet. Die Regelschullehrkraft sitzt auf dem Stuhl hinter dem Lehrer*innenpult mit Blickrichtung zu den Schüler*innen. Sie hat den linken Arm erhoben und zeigt mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger auf jemanden oder etwas im linken hinteren Bereich des Klassenraumes, wo sich der Schulbegleiter aufhält (s. Abb. 7).



Abb. 7: Video 137_FLK (00:37:23)

Der Schulbegleiter sitzt nicht mehr neben der Schülerin, für die er zuständig ist, sondern hat sich mit seinem Stuhl vor dem Tisch von zwei Schüler*innen in der letzten Reihe mit dem Rücken zu den Lehrpersonen positioniert. Sein Aufmerk-

¹⁰ Es handelt sich um den Zeitraum von 00:37:20-00:37:35 des Videos 137_FLK bzw. 00:37:00-00:37:20_LK und 00:37:20-00:37:35_SK.

samkeitsfokus ist auf die beiden Schüler*innen gerichtet, zu denen er sich gesetzt hat (Abb. 8).

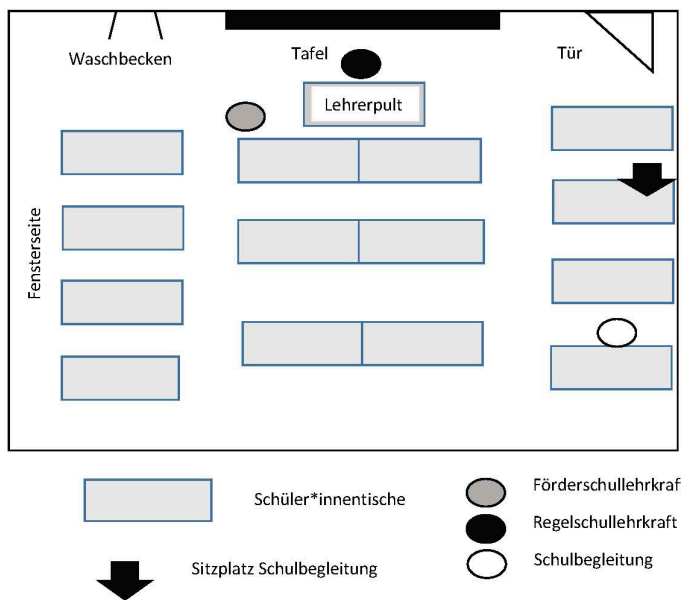


Abb. 8: Räumliche Konfiguration des Klassenraums Szene 3 (Vogelperspektive)

c) Sequenzanalyse

Für die Sequenzanalyse richtet sich der Fokus auf die Interaktion zwischen Regelschullehrkraft und Schulbegleiter. Im Transkriptauszug heißt es (Video 137_LK, Zeile 785-789):

RLK: julian, (---) they must speak english okay, (--) no german.

SB: (???)

RLK: no; (.) first you explain in english and maybe then you can explain it in german.

Die Regelschullehrperson spricht den Schulbegleiter während der Einzel- und Partnerarbeitsphase namentlich vor der Klassenöffentlichkeit von ihrem Sitzplatz hinter dem Lehrer*innenpult an („julian“) und weist ihn darauf hin, er habe dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler*innen, die er unterstützt, Englisch sprechen („they must speak english okay, (--) no german“). Diesen Hinweis unterstreicht sie mit einer zeigenden bzw. ermahnenden Zeigefingergeste in Richtung der Schüler*innengruppe rund um den Schulbegleiter (s. Abb 7). Es fällt auf, dass der Schulbegleiter von Frau Mancini zwar mit seinem Nachnamen („julian“) ange-

prochen wird, doch ohne die Anrede ‚Mr.‘. Der an ihn gerichtete Hinweis unterstreicht, dass die Lehrperson hier eine Position innehat, in der sie dem Schulbegleiter Anweisungen geben darf, zumindest wenn diese das unterrichtsbezogene Lernen betreffen. Dass Frau Mancini sitzend am Lehrer*innenpult den Schulbegleiter quer durch das Klassenzimmer hinweg anspricht, unterstreicht diese Position, gleichzeitig ruft sie damit für alle Schüler*innen das Gebot der Einsprachigkeit im Englischunterricht in Erinnerung.

Die daraufhin folgende Antwort des Schulbegleiters ist leider unverständlich. Die sich anschließende Reaktion der Lehrperson auf das Gesagte mit „no“ markiert aber, dass der Schulbegleiter wohl einen Einwand formuliert hat. Der Gegenentwurf des Schulbegleiters wird abgewiesen und Frau Mancini bekräftigt ihre Aussage und schließt nun explizit auch den Schulbegleiter in diese von ihr vorgegebene Sprachregelung mit ein. Er müsse zunächst Schüler*innen Sachverhalte in englischer Sprache erklären und dürfe erst im Anschluss daran, falls nötig, die deutsche Sprache nutzen („*first you explain in english and maybe then you can explain it in german*“). Damit wird ihm zwar die Expertise zugesprochen, Schüler*innen die Inhalte auch auf Englisch erklären zu können. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Regelschullehrkraft als jemand auftritt, die bei unterrichtlichen Belangen gegenüber dem Schulbegleiter Weisungsbefugnis reklamiert und auch ihn hier auf das fremdsprachendidaktische Prinzip der Einsprachigkeit zu verpflichten versucht. Mit der schriftlichen Fixierung an der Tafel („*Speak English!*“) wird diese Sprachregelung sichtbar und bindend für alle am Whiteboard fixiert.

d) Konklusion

Innerhalb dieser Videosequenz werden Handlungsrahmen, Autonomie und Zuständigkeit des Schulbegleiters verhandelt. Dieser hat seinen angestammten ‚Platz‘ und festgelegten Handlungsrahmen qua beruflichen Auftrag – die Zuständigkeit für eine Schülerin – verlassen und sich zu einer Gruppe von Schüler*innen gesetzt, um diese bei der Bearbeitung der von der Regelschullehrkraft gestellten Aufgabe zu unterstützen. Diese Ausweitung seines Handlungsradius auch auf andere Schüler*innen wird von der Regelschullehrkraft toleriert. Die Verletzung der Norm der Einsprachigkeit wird klassenöffentlich von der Regelschullehrkraft thematisiert. Der Schulbegleiter wird von ihr darauf hingewiesen, dass er sich bestimmten Normen, die von ihr für die Hilfestellung bei Schüler*innen festgelegt werden, beugen muss. Damit begrenzt und reguliert sie seinen Autonomie- und Handlungsspielraum.

Die Förderschullehrkraft hält sich in der Unterrichtsstunde wiederholt nicht an das Prinzip der Einsprachigkeit. Bei der Begleitung von Einzel- und Partnerarbeitsphasen der Schüler*innen greift sie häufig bei ihren Erläuterungen und Nachfragen auf die deutsche Sprache zurück, wobei hier ihre begrenzte englische

Sprachkompetenz und weniger pädagogische Überlegungen ursächlich zu sein scheinen. Damit verletzt sie die im Unterricht geltende Regel „Speak English!“, doch anders als der Schulbegleiter wird sie von Frau Mancini nicht zum Englischsprechen angehalten.

5 Fazit

Die vorgestellte exemplarische Analyse untersucht aus einer professionstheoretischen Perspektive Positionierungen und Hierarchien, Autonomiespielräume sowie Zuständigkeiten der im inklusiven Unterricht agierenden multiprofessionellen Akteur*innen. Dabei eröffnet die videographische Interaktionsanalyse neben der sprachgebundenen Interaktion auch einen Zugang zu nonverbalen Praktiken sowie zu räumlichen Positionierungen und Ausrichtungen und zeigt, dass multiprofessionelle Kooperation gewinnbringend als Praxis sozio-materiell situierter körpergebundener Interaktionen betrachtet und untersucht werden kann.

Im vorliegenden Fall dokumentiert sich eine Interaktions- und Zuständigkeitsordnung, die durch eine *klare Hierarchisierung* zwischen den multiprofessionellen Akteur*innen gekennzeichnet ist. Die Verantwortung für das unterrichtliche Geschehen und die Leitung liegen allein bei der Regelschullehrerin, während die Förderschullehrkraft eigenständig oder auf Zuruf assistierende Aufgaben übernimmt, wie die Verteilung von Spielmaterialien und Arbeitsblättern oder die Bedienung technischer Geräte. Diese assistierende Rolle trifft punktuell auch auf den Schulbegleiter zu, der regelmäßig für das Lüften des Klassenzimmers sorgt. Zudem wird er durch die Regelschullehrkraft klassenöffentlich auf die Regel der Einsprachigkeit verpflichtet, womit er in eine Abhängigkeitsbeziehung gerückt wird. Zwar treten die zwei Lehrkräfte phasenweise performativ als Team auf, z. B. wenn beide zu Beginn des Unterrichts vor der Klasse stehen, doch liegen Rede-recht vor der Klasse und Gestaltung des Unterrichts allein in der Verantwortung der Regelschullehrkraft.

Die hierarchische Beziehungsstruktur zwischen Regelschullehrerin und den beiden anderen multiprofessionellen Akteur*innen hat auch Auswirkungen auf die *Handlungs- und Autonomiespielräume* letzterer sowie die Zuständigkeitsordnung. Die Regelschullehrkraft, die das gesamte Unterrichtsgeschehen steuert, kann ihre professionelle Gestaltungs- und Handlungsautonomie zur Entfaltung bringen und reklamiert für sich eine weitgehende Allzuständigkeit für den Unterricht und alle Schüler*innen. Von ihr wird zwar in gewissem Maße toleriert, wenn der eigentlich nur für eine Schülerin zuständige Schulbegleiter seinen Handlungsspielraum auch auf die Unterstützung anderer Schüler*innen ausweitet, doch verpflichtet sie ihn dabei auf die Einhaltung ihrer Vorgaben im Englischunterricht. Der Handlungs- und Autonomiespielraum der Förderschullehrerin ist in unterrichtlichen In-

struktions- und Plenumsphasen deutlich begrenzt, da sie hier weitgehend auf eine Zuschauerrolle verwiesen ist und lediglich assistierende Routinedienstleistungen übernimmt. In Arbeitsphasen der Schüler*innen scheint ihr Handlungs- und Autonomiespielraum auf den ersten Blick größer, da sie neben der Regelschullehrkraft bei der Lernunterstützung von Schüler*innen gleichrangig und frei agieren kann. Hierbei übernimmt sie punktuell auch Aufgaben, die einen reibungslosen Ablauf der Unterrichtsstunde gewährleisten, doch zeigen sich insgesamt deutliche Begrenzungen der eigenen professionell-pädagogischen Handlungsautonomie, nicht zuletzt aufgrund fehlender fachbezogener Kompetenzen.

Während sich für den Schulbegleiter und die Regelschullehrkraft recht klare Zuständigkeiten abzeichnen, zeigt sich bei der Förderschullehrkraft eine deutliche *Zuständigkeitsdiffusion*. So wird sie von der Regelschullehrkraft allein in der Rolle einer Unterrichtsassistentin adressiert und scheint in die Unterrichtsplanung und die Entwicklung (differenzierter) Arbeitsmaterialien nicht weiter eingebunden zu sein. Auch lässt sich keine besondere Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf erkennen, vielmehr wendet sich Frau Hofmann verschiedenen Schüler*innen zu, ohne aber ihre Expertise als Sonderpädagogin erkennbar einbringen zu können. Bestätigt wird diese Diffusion in Bezug auf Zuständigkeit und Aufgaben im inklusiven Unterricht auch durch die Beobachtung, dass die Förderschullehrkraft im Klassenraum ‚heimatlos‘ ist. Im Gegensatz zum Schulbegleiter und der Regelschullehrkraft hat sie keinen festen Sitzplatz und kein eigenes Territorium, sondern muss sich auf freie Plätze von Schüler*innen setzen oder mitten im Klassenraum oder am Rand stehen. Häufig bewegt sie sich eher ziellos und Aufgaben suchend im Klassenzimmer, was die ‚Heimatlosigkeit‘ und Diffusität der eigenen Rolle unterstreicht.

Die Ergebnisse dieser exemplarischen Analyse reihen sich damit in die inzwischen vielfach vorgelegten Befunde in Bezug auf die Kooperation zwischen Regel- und Förderschulkräften im inklusiven Unterricht ein, die auf eine fehlende Kooperation ‚auf Augenhöhe‘, Hierarchisierungen zwischen multiprofessionellen Akteur*innen und assistierende Rollen seitens der Förderschulkräfte verweisen. Allerdings dokumentiert sich im vorliegenden Falle keine klare Abgrenzung von Zuständigkeiten für Schüler*innen ohne bzw. mit sonderpädagogischen Förderbedarf wie etwa in den Studien von Arndt und Werning (2013) oder Budde et al. (2019; Blasse et al. 2021). Vielmehr führt die Zuständigkeitsdiffusion hinsichtlich der Rolle der Förderschullehrkraft dazu, dass zwar der inklusive Anspruch eines gemeinsamen Unterrichts für alle erfüllt scheint. Doch letztlich zeigt sich, dass die physische Anwesenheit multiprofessioneller Akteur*innen im inklusiven Unterricht kein Garant für die Entfaltung der je spezifischen professionell-pädagogischen Expertise ist.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 12-40.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rohrmann, A. (2017): Schulbegleitung als Forschungsfeld. In: J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 225-240, <https://doi.org/10.2307/j.ctvd0fbz9.17>.
- Arndt, A.-K. (2021): Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einem Teamgespräch: Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157-167.
- Bauer, P. (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.): *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 273-286, https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_21.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rißler, G. (2021): Lehrpersonen und Schulbegleitungen als multiprofessionelle Teams in der ‚inkluisiven‘ Schule – Zwischen Transformation und Stabilisierung. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-208.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G. & Wesemann, V. (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 3. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512> (Abrufdatum: 31.10.2023).
- Dinkelaker, J. (2020): Potentiale und Erträge der Theorieentwicklung durch erziehungswissenschaftliche Videographie. In: M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Hrsg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 18-38.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022): Professionelle Kooperation in der Schule. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*, Band 2. Wiesbaden: Springer VS, 1189-1209, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1.
- Fabel-Lamla, M., Haude, C. & Volk, S. (2019a): Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen: (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 225-246.
- Fabel-Lamla, M., Lux, A.-L., Schäfer, A. & Schilling, Carina (2019b): Multiprofessionalität und Konflikt. In: S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg & L. Maack (Hrsg.): *Multiprofessionalität weiterdenken: Dinge, Adressat*innen, Konzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 100-124.
- Fabel-Lamla, M., Kollmeier, A., Krol, L., & Reinisch, R. (2021): Autonomie in der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. Perspektiven aus unterschiedlichen methodischen Forschungszugängen. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48-70.

- Fallarchiv HILDE (2022): Reporting on hurricane Irma. Universität Hildesheim. Online unter: <https://hildata.uni-hildesheim.de/search/137>. (Abrufdatum: 31.03.2023).
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6 (1), 17-32, <https://doi.org/10.25656/01:9243>.
- Gollub, P., Besa, K.-S., Gräsel, F. & Welling, L. (2021): Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: *Empirische Pädagogik* 35 (4), 396-417.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020): Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (4), 461-479, <https://doi.org/10.25656/01:25803>.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: T. Engartner, M. Herrle & U. Rauin (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 76-129.
- Herrle, M., Kade, J. & Nolda, S. (2013): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: B. Friebershäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, 599-619.
- Idel, T.-S. (2016): Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation. In: C. Lähmann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.): *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung: Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung*. Münster: MV-Wissenschaft 23-46.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Mayer, A. (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 34-52.
- Kunze, K. (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-277.
- Kunze, K., Bartmann, S. & Silkenbeumer, M. (2019): Teamgespräche als Adressierungsgeschehen. Methodische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsformationen. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 133-153.
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.-H., Moldenhauer, A., Peukert, L., Reintjes, C. & te Poel, K. (Hrsg.) (2021): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Labhart, D. (2019): *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript, <https://doi.org/10.25656/01:17855>.
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.) (2017): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A. (2019): *Schulbegleitung im Rollenpraktikat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016): Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Ergebnisse von Schulleitungsinterviews im Rahmen der BiLieF-Studie. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.): *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster/New York: Waxmann, 109-125.

- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster/New York: Waxmann, 203-213.
- Stichweh, R. (2005): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: T. Kaletzki & V. Tacke (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: Springer VS, 31-44, https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6_2.

Autor*innenangaben

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.

Universität Hildesheim, Fachbereich 1: Erziehungs- & Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbiographieforschung,
Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule, Lehrer*innenbildungsforschung
fabellam@uni-hildesheim.de

Meyer-Jain, Cara, M. A.

Berufsbildungszentrum Neustadt am Rübenberge

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation im Rahmen von inklusiven
Unterrichtsettings, Bildungsbiografien
meyer-jain.cara@bbs-nrue.de

Autor*innenverzeichnis

Abels, Simone, Prof. Dr.

Leuphana Universität Lüneburg, Fakultät Nachhaltigkeit, Institut für Nachhaltige Chemie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht, videobasierte
Professionalisierung, Reflexionskompetenz, Forschendes Lernen, Lernwerkstatt, BNE.
Simone.abels@leuphana.de

Beier, Frank, Dr.

Technische Universität Dresden, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Biographieforschung und
Lehrer*innenbildungsforschung
Frank.beier1@tu-dresden.de

Biljan, Marina, M.Ed.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und
Sozialwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lebensweltbezüge in schulischen Lehr- und Lernsituationen,
dokumentarische Unterrichtsforschung
mbiljan@uni-koeln.de

Böse, Sarah, Dr.

Universität Hildesheim, Fachbereich 1: Erziehungs- & Sozialwissenschaften, Institut für
Grundschuldidaktik und Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht,
(inklusive) Lehrkräftebildung
boesesa@uni-hildesheim.de

Böttinger, Traugott, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für
Sonderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsforschung; digital-inklusives Lernen;
Lehrkräfteprofessionalisierung
traugott.boettinger@ph-freiburg.de

Brauns, Sarah, Dr.

Leuphana Universität Lüneburg, Fakultät Nachhaltigkeit, Institut für Nachhaltige Chemie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und professionelle Kompetenz von Lehrkräften
für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht, Reflexionskompetenz
sarah.brauns@outlook.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.

Universität Hildesheim, Fachbereich 1: Erziehungs- & Sozialwissenschaften, Institut für
Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbiographieforschung, Multiprofessionelle
Zusammenarbeit in Schule, Lehrer:innenbildungsforschung
fabellam@uni-hildesheim.de

Henning, Ina, VProf. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Fakultät II, Institut der Künste, Abteilung Musik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Inklusive Lehrer*innenbildung und Jüdisches
Kulturerbe
ina.henning@ph-gmuend.de

Heymann, Carina, M. A.

RPTU Kaiserslautern-Landau, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Medien im Alltag von Lehrer*innen, Agilität
und Bildung: Innovation in Schul- und Unterrichtsentwicklung, Videographie in Schule &
Lehrer*innenbildung
carina.heyman@rptu.de

Hofman, Josef, Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut
für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Classroom Management, Pädagogik bei psychosozialen
Beeinträchtigungen, Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehungen
Josef.Hofman@hu-berlin.de

Kammeyer, Katharina, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Evangelische Theologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundfragen religiöser Bildung angesichts von Heterogenität,
Kinder- und Jugendtheologie, Verschränkung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium
katharina.kammeyer@uni-paderborn.de

Koßmann, Raphael, Dr.

Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim, Förderschullehrkraft im inklusiven Unterricht,
Berater im Mobilen Dienst für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie
Fachberater für Individuelle Lernentwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Unterrichtsforschung, Unterrichten in
heterogenen Lerngruppen, pädagogische Diagnostik, Theorie der Schule
kossmann@uni-hildesheim.de

Kürzinger, Anja, JProf. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Fakultät I, Institut für Humanwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sozialräumliche Bildungsungleichheiten, Heterogenität in der
Grundschule, Lehrkräfteprofessionalisierung
anja.kuerzinger@ph-gmuend.de

Ludwig, Johannes, M.Ed.

Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich 04, Institut für Sonderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in inklusiven
Schulen und Förderschulen, Teilhabe und Fachlichkeit im Unterricht und Dokumentarische
Unterrichtsforschung
Jo.Ludwig@em.uni-frankfurt.de

Martens, Matthias, Prof. Dr.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und
Sozialwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts,
fachliches Lernen/fachlicher Kompetenzerwerb, Methoden qualitativer Bildungs- und
Unterrichtsforschung
m.martens@uni-koeln.de

Meyer-Jain, Cara, M. A.

Berufsbildungszentrum Neustadt am Rübenberge

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation im Rahmen von inklusiven Unterrichtsettings, Bildungsbiografien

meyer-jain.cara@bbs-nrue.de

Neto Carvalho, Isabel, Dr.

RPTU Kaiserslautern-Landau, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung, Schultheorie und Professionsforschung, Subjektivierung, Bildungsverläufe, Heterogenität, Qualitative, rekonstruktive Forschungsmethoden sowie Ethnographie, Videographie und Eye-Viewing

isabel.carvalho@rptu.de

Reis, Oliver, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Katholische Theologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Religionsdidaktik, praxistheoretische Unterrichtsforschung

oliver.reis@uni-paderborn.de

Reuther, Ellen, M.Ed.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Schulentwicklungsforschung

ellen.reuther@uni-koeln.de

Schiefner-Rohs, Mandy, Prof. Dr.

RPTU Kaiserslautern-Landau, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Hoch-)Schulentwicklung und Digitalisierung, Pädagogik unter Bedingungen von Digitalität, Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen, Ungleichheit und Differenz in pädagogischen Kontexten, Qualitative rekonstruktive Methoden wie Ethnographie, Videographie und Eye-Viewing

Mandy.rohs@rptu.de

Schmidt, Rebekka, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Kunst/Musik/Textil – Fach Kunst

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion im Kunstunterricht, digitale Medien im Kunstunterricht und in der Hochschullehre

rebekka.schmidt@uni-paderborn.de

Schulz, Lea, Dr.

Europa-Universität Flensburg, Fakultät II, Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung im Bereich Diklusion, insbesondere bei Beeinträchtigungen von Sprache und Kommunikation, diklusive Schulentwicklung und Barrieren im Bereich des Lernens

lea.schulz@uni-flensburg.de

Stern, Julia

Technische Universität Dresden, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung

julia.stern@mailbox.tu-dresden.de

Syring, Marcus, Prof. Dr.

Eberhard Karls Universität Tübingen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Herstellung von und Umgang mit Differenz (v. a. am Gymnasium), Interkulturalität, Inklusion, Lehrerprofessionalität, Classroom Management
marcus.syring@uni-tuebingen.de

Wagener, Matthea, Prof. Dr.

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jahrgangsgemischter Unterricht, Leistungsermittlung und -bewertung in der Grundschule, Übergänge, Pädagogische Beobachtung, Unterrichtsforschung
matthea.wagener@tu-dresden.de

Wagner, Elisa

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Grundschulpädagogik/Mathematik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Muster- und Strukturverständnis bei Grundschulkindern im Mathematikunterricht

Elisa.wagner@tu-dresden.de

Walther, Tina, M. A.

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jahrgangsgemischter Unterricht, Peerkultur, Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung

tina.walther1@tu.dresden.de

Wendt, Maria

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Grundschulpädagogik/Mathematik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Darstellen im Mathematikunterricht

Maria.wendt@tu-dresden.de

Wilm, Gianna, Dr.

Universität Hildesheim, Fachbereich 1: Erziehungs- & Sozialwissenschaften, Institut für Sportwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: empirisch-qualitative (Sport-)Unterrichtsforschung, Soziologie der Praktiken, Geschlechterforschung und Kasuistik in der (inklusive)

Lehrer*innenbildung

wilmgia@uni-hildesheim.de

Uppenkamp, Vera, Dr.

Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Evangelische Theologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Religionspädagogik, Kinderarmut und Religionsunterricht, Gender und Religionspädagogik

vera.uppenkamp@uni-paderborn.de

Der Band führt erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Beiträge zusammen, die sich auf der Basis von Videomaterial mit der Praxis inklusiven Unterrichts befassen. Ziel ist es, Potentiale videographischer Erforschung von inklusivem Unterricht auszuloten und einen Überblick über aktuelle Themen, Fragestellungen sowie forschungsmethod(olog)ische Zugänge zu geben. Dabei zeigt sich, dass die Herangehensweisen an das Videomaterial vielfältig sind und von Analysen, die dicht an Beschreibungen des fließenden Bildmaterials ansetzen und neben sprachlichen Bezügen auch die materiell-leibliche Dimension des unterrichtlichen Geschehens einbeziehen, bis hin zu Ansätzen reichen, in denen das Videomaterial eher zur Absicherung der an schriftsprachlichen Protokollen gebildeten Interpretationen herangezogen wird.

Die Herausgeber:innen

Dr. Gianna Wilm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft der Universität Hildesheim.

Dr. Raphael Koßmann ist Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim, Förderschullehrkraft im inklusiven Unterricht, Berater im Mobilen Dienst für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie Fachberater für Individuelle Lernentwicklung.

Dr. Sarah Böse ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht der Universität Hildesheim.

Dr. Melanie Fabel-Lamla ist Professorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim.

Cara Meyer-Jain, M. A. Bildungswissenschaften, ist Lehrkraft im Quereinstieg am Berufsbildungszentrum Neustadt am Rübenberge.

978-3-7815-2643-3



9 783781 526433