

Wagener, Matthea; Walther, Tina

Teilhabepraktiken in jahrgangsgemischtem Kindertandems.

Erkenntnispotenziale von Videoanalysen für inklusiven Unterricht

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, S. 48-64



Quellenangabe/ Reference:

Wagener, Matthea; Walther, Tina: Teilhabepraktiken in jahrgangsgemischtem Kindertandems. Erkenntnispotenziale von Videoanalysen für inklusiven Unterricht - In: 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, S. 48-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304134 - DOI: 10.25656/01:30413; 10.35468/6098-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304134>

<https://doi.org/10.25656/01:30413>

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-Licence: <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

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 Gemeinsamen*“ (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 beteiligt 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 jahrgangsalteren 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. Grittner & 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, ausdifferenzieren, 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 jahrgangsjüngerer 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-Kenntnisnahme 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 Sinnebene 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 Staffelstablauf, bei dem das Blatt auf dem Tisch den Staffelstab 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 jahrgangsgemischtem 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 differenteren 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 Unterrichtsalltag 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 jahrgangsgemischtem 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. Heinzl, J. Kahler & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92-98. Online unter: <https://doi.org/10.36198/9783838585772>.
- Grittner, F. & Wagener, M. (2017): Gemeinsam lernen im jahrgangübergreifenden 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. & Wagener, 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 „inkluisiven“ 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. Herrle & 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): Ganztagserschulung 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): Jahrgangübergreifender 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