

Böse, Sarah; Wilm, Gianna

Hilfepraktiken im Hilfesystem. Zur (Re-)Produktion von Asymmetrien und Differenzen im 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. 189-208*



Quellenangabe/ Reference:

Böse, Sarah; Wilm, Gianna: Hilfepraktiken im Hilfesystem. Zur (Re-)Produktion von Asymmetrien und Differenzen im 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. 189-208* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304225 - DOI: 10.25666/01:30422; 10.35468/6098-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304225>

<https://doi.org/10.25666/01:30422>

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

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 angeborne 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 ungerregelt) 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 abgeschlagen, 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 bräuchte 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 sollte. 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 hast 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 gezählt, (--) 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-> ((radirt 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; (-) 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_Helfersystem, 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 direkten 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 Hilfsuche 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 weit/ähm: 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 überbeugtem 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 Hilfesystems 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 Hilfesystems 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 Lern tempi 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 Zählschritten 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 Lern tempo 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. Prose & 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.
- Reichertz, J. & Englert, C. (2011): *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenschaftssoziologische 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 jahrgangsgemischtem 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