

Wagener, Benjamin

## **Unterricht als Interaktion und Milieu. Dokumentarische Videoanalysen zu Differenzkonstruktionen im gymnasialen und inklusiven Fachunterricht**

*Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 166-184. - (Dokumentarische Schulforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Wagener, Benjamin: Unterricht als Interaktion und Milieu. Dokumentarische Videoanalysen zu Differenzkonstruktionen im gymnasialen und inklusiven Fachunterricht - In: Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 166-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304451 - DOI: 10.25656/01:30445; 10.35468/6102-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304451>

<https://doi.org/10.25656/01:30445>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Benjamin Wagener*

## Unterricht als Interaktion und Milieu

### Dokumentarische Videoanalysen zu Differenzkonstruktionen im gymnasialen und inklusiven Fachunterricht

#### Zusammenfassung

Der empirische Zugang zum komplexen Interaktionssystem Unterricht erfordert ein ebenso komplexes methodologisch-methodisches Vorgehen. In der vergleichenden Analyse von Videographien des Deutschunterrichts an einem Gymnasium und des Kunstunterrichts an einer inklusiven Sekundarschule mit der Dokumentarischen Methode werden exemplarisch zwei unterschiedliche Modi der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen rekonstruiert: Macht und Willkür. Während mit Macht degradierende und stigmatisierende Differenzkonstruktionen ausgehend von Leistung einhergehen, die Mikroprozesse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit sichtbar machen, erfolgen Degradierungsprozesse im willkürlichen Modus weitgehend ohne Leistungs- und Sachbezug. Die Rekonstruktion der Formalstruktur der Interaktion ermöglicht einen Zugang zu den konstituierenden und normativen Bedingungen professionalisierter Unterrichtsmilieus.

#### Schlagwörter

Praxeologische Wissenssoziologie, Soziale Ungleichheit, Professionalisierung, Macht

#### Abstract

#### **Teaching as Interaction and Milieu. Documentary Video Analyses of Constructions of Difference in Subject Teaching in Grammar Schools and Inclusive Secondary Schools**

The empirical approach to the complex system of classroom interaction requires an equally complex methodological procedure. By means of a comparative analysis of videographies of a German lesson in a grammar school (Gymnasium) and an art lesson in an inclusive secondary school with the Documentary Method, two different modes of interaction between teachers and students are reconstructed: power and arbitrariness. Power is accompanied by degrading and stigmatizing constructions of difference based on the assessment

of the students' products making micro-processes of the (re-)production of social inequality visible. Degradation processes in the arbitrary mode, on the other hand, take place largely without referring to the students' products. The reconstruction of the interaction's formal structure allows access to the constituting and normative conditions of professionalized classroom milieus being discussed in the paper.

### Keywords

Praxeology of Knowledge, Social inequality, Professionalization, Power

## 1 Einleitung

Im Rahmen der Allokationsfunktion der Schule stellen die Leistungsbewertung sowie die Gleichbehandlung der Schüler\*innen, unabhängig von ihrer Herkunft, zentrale normative Anforderungen an das professionelle Lehrer\*innenhandeln dar (Fend 2008, S. 44). Im Zuge der Diskussion um soziale Ungleichheit und Inklusion wird jedoch das meritokratische Ideal, u. a. vor dem Hintergrund eines wiederholt messbaren Zusammenhangs von Herkunft und Bildungserfolg (z. B. OECD 2021), in Zweifel gezogen (Bräu 2018). Die Frage nach der Relation von Schulleistungsdifferenzen und sozialer bzw. gesellschaftlicher Ungleichheit sowie nach ihren stigmatisierenden und exkludierenden, da auf die *Person* bezogenen Effekten steht also durchaus im Fokus empirischer und auch qualitativer (Bildungs-) Forschung (z. B. Kramer & Helsper 2010; Baumert et al. 2006). Ein Desiderat stellt jedoch nach wie vor die Analyse des Herstellungsprozesses von Differenz und Ungleichheit im „Vollzug von Unterricht“ (Rabenstein et al. 2013, S. 672) dar, d. h. die Rekonstruktion ihrer Produktion und Reproduktion in der unterrichtlichen *Interaktion*.

Die je spezifische Person bzw. *Identität* der Schüler\*innen kann im Wesentlichen als „Eigenprodukt des Kommunikationssystems“ (Luhmann 2002, S. 30) des Unterrichts bzw. des sich konstituierenden *konjunktiven Erfahrungsraums* betrachtet werden (Bohnsack 2020, S. 42). Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive ist Professionalität an die „Aneignung und Mitgestaltung jener komplexen Praxen oder Routinen gebunden, die diesen Erfahrungsräumen zugrunde liegen“ (ebd.). Der Zugang zum Interaktionssystem bzw. zum Erfahrungsraum ist damit Voraussetzung sowohl für die Frage nach der Herstellung von Differenzen als auch der damit verbundenen Frage nach den *konstituierenden* wie auch den *normativen* Bedingungen professioneller bzw. *professionalisierter Praxis*<sup>1</sup> innerhalb von *people*

1 Ralf Bohnsack (2020, S. 7) präferiert mit Bezug auf Uwe Hericks (2006) den Begriff der Professionalisierung (gegenüber dem der Professionalität), da dieser auf den Prozesscharakter der interak-

*processing organizations*. Damit sind solche Organisationen bezeichnet, die über die Person bzw. Identität ihrer Klientel – im Fall von Schule der Schüler\*innen – *entscheiden*. Dabei gilt es zu differenzieren zwischen den normativen Maßstäben, die von außen – etwa aus dem Diskurs um Chancengleichheit oder schulische Inklusion heraus – an die professionelle Praxis herangetragen werden, und den normativen bzw. „*diskursethischen*“ (ebd., S. 110, Herv. d. Vf.) Prinzipien, wie sie der Praxis selbst inhärent sind.<sup>2</sup> Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive lassen sich erst auf der Grundlage der empirischen Rekonstruktion dieser diskursiven Prinzipien, der „Interaktionsorganisation“ (ebd., S. 111), Urteile über die professionalisierte Praxis seitens der Sozialwissenschaftler\*innen bilden. Dies setzt wiederum ein komplexes methodologisch-methodisches Vorgehen voraus, das in diesem Beitrag anhand von Unterrichtsvideographien illustriert wird. Zunächst werden zentrale metatheoretische Bezüge der Dokumentarischen Methode skizziert (Kap. 2). Darauf folgt die Darstellung des methodologisch-methodischen Zugangs zum Interaktionssystem am Beispiel eines Dissertationsprojekts<sup>3</sup> zu leistungsbezogenen Differenzkonstruktionen im inklusiven und gymnasialen Fachunterricht (Wagener 2020). Dabei werden exemplarische Interaktionsanalysen aus dem gymnasialen Deutsch- und dem inklusiven Kunstunterricht einbezogen (Kap. 3). Anschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund professions- und unterrichtstheoretischer Aspekte im Kontext sozialer Ungleichheit diskutiert (Kap. 4). In einem Fazit werden Potentiale und Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung aufgezeigt (Kap. 5).

## 2 Praxeologische Perspektive auf Unterricht als Interaktionssystem und Milieu

Den „praxeologischen“ (Reckwitz 2008, S. 188) Zugängen zu Differenz ist der Anspruch gemeinsam, das *Wie* der performativen Hervorbringung und Bearbeitung sozialer Differenzen in ihrer potentiellen Überlagerung zu rekonstruieren (Sturm & Wagner-Willi 2015; Rabenstein et al. 2013; Fritzsche & Tervooren 2012). Aufgrund ihres Analysefokusses auf die *Relevanzsysteme der Akteur\*innen*

---

tiven Praxis zwischen Professionellen und ihrer Klientel verweist. Im Folgenden wird dieser Begriff übernommen.

- 2 Damit sind die in der Interaktion implizierten Bezüge zur Norm gemeint. Beispielsweise unterscheidet sich eine Praxis im Mathematikunterricht, die an einem rigiden Durchsetzen der eingespielten Regeln (z. B. Leistungsanforderungen) orientiert ist (Wagener 2020, S. 137ff.), von einer solchen, die eine meta-kommunikative Verständigung und Verhandlung mit den Schüler\*innen über diese Regeln prinzipiell zulässt.
- 3 Das Dissertationsprojekt ist in der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Studie „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“ (Wagner-Willi et al. 2018) verortet.

unterscheiden sie sich epistemologisch von einem Zugang, dessen Vertreter\*innen a priori ausgewählte Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnie oder Leistung(-sfähigkeit) an das Untersuchungsfeld herantragen, und welcher deshalb auch als objektivistisch bezeichnet werden kann. Mit ihm ist u. a. das Problem der Reifizierung verbunden, da unterstellt wird, dass die von den Forschenden als relevant erachteten Kategorien auch für die Beforschten von Relevanz sind bzw. von ihnen genauso verstanden werden. Die Rekonstruktion dessen, was die Akteur\*innen innerhalb der Organisation Schule selbst unter Differenz *verstehen*, ist daher notwendiges Ziel praxeologischer Forschung.

Die auf diese Weise gewonnenen wissenschaftlichen Konstruktionen sind solche „zweiten Grades“ (Schütz 1971, S. 6). Sie betreffen die propositionalen Äußerungen, Motiv-Konstruktionen und normativen Erwartungen, wie sie insgesamt die Theorien des Common Sense charakterisieren. In Bezug auf die *Institution* Schule zählen dazu die mit der *Rolle* der Lehrkraft und der Schüler\*innenrolle verbundenen generalisierten Verhaltenserwartungen (Berger & Luckmann 1969). Die mit der Rolle verbundenen normativen Erwartungen stehen wiederum in einem engen Zusammenhang mit der Kategorie der „virtualen sozialen Identität“ von Erving Goffman (1967, S. 10). Dazu zählen auch *gesellschaftliche Identitäten* wie Gender-, Class- oder ethnische Identitäten, mit denen sich die Akteur\*innen in der Interaktion konfrontiert sehen. In Anknüpfung an die Wissenssoziologie Karl Mannheims bezeichnet Ralf Bohnsack (2017, S. 63, Herv. i. Orig.) diese Aspekte des theoretisch-kommunikativen Wissens als „*propositionale Logik*“. Darunter fasst er zudem die kodifizierten Normen bzw. die Programmatik der jeweiligen schulischen *Organisation* – die „Organisationskultur“ (ebd., S. 129) mit ihrer Corporate Identity.

Von der propositionalen Logik, die insgesamt eine zweckrationale Struktur aufweist, ist wiederum die „*performative Logik*“ (ebd., Herv. i. Orig.), die habitualisierte Alltagspraxis mit ihrer spezifischen *Eigenlogik*, zu differenzieren. Dieses „atheoretische“, die Praxis orientierende Wissen wird in der gemeinsamen Erfahrung, im „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 211ff.) erworben. Die Habitus der Lehrkräfte bzw. der Schüler\*innen als „Orientierungsrahmen im engen Sinne“ (Bohnsack 2017, S. 104) mit ihrer performativen Logik sind wiederum mehrdimensional strukturiert. Sie ragen u. a. als gesellschaftliche Erfahrungsräume bzw. Milieus von außen in die Organisation ‚hinein‘ und sind z. B. bildungs-, gender- oder migrationsspezifischer Art (ebd.). Dabei werden die propositionale und performative Logik als in einem *Spannungsverhältnis* stehend angenommen (Bohnsack 2017). In der handlungspraktischen Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses bzw. dieser „Doppeltheit“ (Mannheim 1980, S. 296) konstituiert sich nach Bohnsack (2017, S. 104) der „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“. Es handelt sich dabei um einen interaktiven bzw. „reflexiven“ Erfahrungsraum i. S. eines mehrdimensionalen „Organisationsmilieus“ (ebd., S. 128) bzw., im Fall von Unterricht, eines „Unterrichtsmilieus“ (Wagner-Willi & Sturm 2012).

Voraussetzung für die Herausbildung eines derartigen Interaktionssystems mit seinem kollektiven Gedächtnis ist die handlungspraktische Bewältigung des Spannungsverhältnisses in der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2017, S. 135). Letztere stellt nach Bohnsack eine für Organisationen konstitutive „Fremdrahmung“ (ebd.) der Praxis der Klientel anhand der interaktiven Bezugnahme auf die normativen Rollenerwartungen und Verfahrensprogramme dar. Bezogen auf die Unterrichtsinteraktion können hierunter v. a. Leistungsbewertungen, aber auch Disziplinierungen und (fachliche) Sachbezüge gefasst werden (Luhmann 2002). Durch die organisationsinternen Codierungen der Praktiken der Schüler\*innen wird ihnen „qua Entscheidung eine *Entscheidung* attribuiert“ (Bohnsack 2017, S. 135, Herv. i. Orig.). Um die Routinehaftigkeit der Unterrichtspraxis aufrechtzuerhalten, muss sich die Entscheidung bzw. Codierung jedoch weitgehend implizit vollziehen (ebd.).

Aus praxeologischer Perspektive handelt es sich, wenn eine konstituierende Rahmung gegeben ist, um eine *professionalisierte* Praxis (Bohnsack 2020, S. 110). Von dieser *analytisch-rekonstruktiven* Kategorie von Professionalisierung ist ihre *normative* Bewertung zu unterscheiden. Dieser Prozess vollzieht sich in der *komparativen Analyse* verschiedener rekonstruierter Praxen. Dabei wird zunächst durch die Interpretation unterschiedlicher Interaktionssequenzen innerhalb desselben Falls ein Orientierungsrahmen bzw. eine konstituierende Rahmung abstrahiert. Dieser wird zum vergleichenden Dritten, dem Tertium Comparationis, im fallexternen Vergleich. Der in diesem zirkelhaften Prozess konstruierte fallübergreifende Orientierungsrahmen bzw. Typus, die „Basistypik“ (Bohnsack et al. 2018, S. 25), wird dann weiter spezifiziert, indem unterschiedliche Ausprägungen der Basistypik herausgearbeitet werden (exemplarisch Abschnitt 3).

Tritt zur konstituierenden Rahmung, zur Codierung im Bereich der Rollenerwartungen und Verfahrensprogramme (z. B. Leistungsbewertung), eine weitere Codierung im Bereich der Identitätskonstruktion hinzu, spricht Bohnsack auch von einer „Zweit-Codierung“ (ebd., S. 136). Diese liegt dann vor, wenn die „Erst-Codierung“ auf die Gesamtperson übertragen wird, etwa durch „Moralisierungen, Pathologisierungen und Zuschreibungen totaler (In-)Kompetenz“ (ebd.). Es handelt sich um Prozesse der „Überattribution“ (Luhmann 1987, S. 319), die zur Konstruktion einer „totalen Identität“ („total identities“; Garfinkel 1967, S. 206) führen. Stigmatisierung i. S. Goffmans impliziert die Konstruktion einer totalen Identität, indem ein vom „Phantom Normalität“ („phantom normalcy“; Goffman 1963, S. 120) abweichendes Element der sozialen Identifizierung zum übergreifenden Rahmen der sozialen Identität wird, von dem her alles andere erklärt, d. h. kausal abgeleitet wird. Dieser auch als *Macht* zu bezeichnende Interaktionsmodus ist für Interaktionssysteme in *people processing organizations* konstitutiv (Bohnsack 2017, S. 132ff.) und eröffnet als formal-rekonstruktive Kategorie einen Zugang zu den organisationalen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen

bei der Herstellung von Differenzen. Macht tritt jedoch nicht immer in organisationalen Erfahrungsräumen auf, wie Rekonstruktionen differenter Varianten der konstituierenden Rahmung bzw. des Interaktionsmodus im Unterricht zeigen (Wagener 2020, S.89ff.). Ein Interaktionsmodus, bei dem die Erst-Codierung weitgehend fehlt und damit konträr zu Macht ist, lässt sich mit Bohnsack (2017, S. 270ff.) auch als „Willkür“ bezeichnen und wird an einem empirischen Beispiel in Abschnitt 3.2 dargestellt.

### 3 Der empirische Zugang zur Eigenlogik des Interaktionssystems Unterricht

Der empirische Zugang zum selbstreferentiellen Interaktionssystem und dessen „performativer Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 92) als beobachtbarer Modus Operandi der Unterrichtspraxis erfolgt am validesten durch die Videoanalyse. Sie berücksichtigt nicht nur die *Sequenzialität* der sprachlich-körperlich-räumlichen Interaktion der Abgebildeten, sondern auch deren *Simultaneität* in Form von Fotogrammanalysen (Wagener 2020; Wagener & Wagner-Willi 2017; Bohnsack 2009). Die Fotogrammanalyse zielt außerdem darauf ab, die Selektivität der Aufnahme durch die Abbildenden, d. h. die Forschenden, durch die Analyse von Kameraeinstellung, -perspektive und Kadrierung methodisch zu kontrollieren (ebd.). Damit wird versucht, dem o. g. Problem der Reifizierung – und damit verbunden der „Nostrifizierung“ (Matthes 1992, S. 84) – Rechnung zu tragen.

Die Annäherung an den Modus Operandi bzw. die performative Performanz des Interaktionssystems erfolgte im Forschungsprojekt mithilfe von Fotogrammanalysen und Sequenzanalysen von Unterrichtsvideographien (für eine genaue Darstellung der methodischen Vorgehensweise: Wagener 2020, S. 59ff.). Im Zuge der komparativen Analyse wurden die Vergleichsdimensionen Schulform und Fachunterricht berücksichtigt. Das dem Prinzip des „*Kontrasts in der Gemeinsamkeit*“ (Bohnsack 2021, S. 147, Herv. i. Orig.) folgende Sampling bezog zwei ‚inklusive‘ Schulen der Sekundarstufe I ein, die ihrer Programmatik nach Schüler\*innen mit einem „besonderen Bildungsbedarf“ (SKBF 2014, S. 42) integrieren, sowie zwei Gymnasien, die exklusiv ‚leistungsstarke‘ Schüler\*innen adressieren. In den vier Schulen, die in einer Stadt der deutschsprachigen Schweiz liegen, wurden mehrere Unterrichtsstunden in jeweils einer Klasse (8. Jahrgang) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Kunst videographiert.

Im Folgenden werden exemplarische Analysen von Unterrichtsinteraktionen aus dem Deutschunterricht an einem Gymnasium und dem Kunstunterricht an einer ‚inklusive‘ Sekundarschule dargestellt. Aufgrund der begrenzten Darstellungsmöglichkeiten werden sie nicht vollständig abgebildet; der Schwerpunkt liegt auf der reflektierenden Interpretation, d. h. der Rekonstruktion des *Wie* der Herstellung des Modus Operandi in dessen verbaler, korporierter und räumlicher

Dimension, wobei der Fokus auf den Gestaltungsleistungen der abgebildeten Videoproduzent\*innen liegt. Die beiden Fälle<sup>4</sup> repräsentieren – neben weiteren Fällen (Wagener 2020, 89ff.) – zwei unterschiedliche Typen von Interaktionsmodi, die im Rahmen des Dissertationsprojekts rekonstruiert wurden: *primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität* und *primäre Rahmung durch Moralisierung und prekären Sachbezug*. Während der erste Modus durch Macht i. S. einer Zweit-Codierung im Bereich der Identitätskonstruktion charakterisiert ist, zeichnet sich der zweite Modus durch eine weitgehend fehlende Erst-Codierung aus. Neben drei weiteren rekonstruierten Typen der Unterrichtsinteraktion (*primäre Rahmung durch Moralisierung*, *primäre Rahmung durch Pathologisierung und Konstruktion ‚behinderter‘ Identität*, *primäre Rahmung durch Sachbezug und Individualisierung*), die hier nicht näher dargestellt werden können<sup>5</sup>, stellen sie unterschiedliche Varianten des Umgangs mit einem gemeinsamen ‚Orientierungsproblem‘ (Basistypik) dar, das als *Differenzierung und Hierarchisierung nach Leistung in ihrer Relation zur Konstruktion der persönlichen bzw. der sozialen Identität* bezeichnet werden kann.<sup>6</sup>

### 3.1 Primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität

In der folgenden Videosequenz erhalten die Schüler\*innen von der Deutschlehrerin Frau Lange den Auftrag, eigene Gedichte zu erstellen, wobei sie frei in der Wahl des Sujets, der Form und der Sprache sind. Anschließend sollen die fertigen Gedichte an einer über dem Lehrer\*innenpult gespannten Schnur aufgehängt werden. Im Zuge der Bearbeitung der Aufgabenstellung wird das schriftliche Gedicht der Schülerin Giulia<sup>7</sup> von der Lehrerin als korrekturbedürftig beurteilt, und Giulia wird aufgefordert, der Lehrerin an das Pult zu folgen. Nach einer längeren Phase des Versuchs der gegenseitigen Verständigung über Giulias Gedicht tritt eine weitere Schülerin, Alexa, mit ihrem Gedicht an das Pult heran. Bevor sich Frau Lange Alexa zuwendet, fordert sie Giulia auf, „den Satz“, über den beide zuvor gesprochen haben, zu „formulieren“. Anschließend würde ihn die Lehrerin „ein bisschen in Deutsch [...] korrigieren“. Das folgende Fotogramm (vgl. Abb. 1) bildet den Moment ab, in dem Giulia sich von ihrem Stuhl erhebt und woraufhin Frau Lange von ihr fordert, am Pult zu bleiben („aber du bleib hier bleib hier“). Dieser Bruch im Interaktionsverlauf, der mit einer körperlichen Berührung von Giulias Arm durch die Lehrerin einhergeht, stellt einen „Fokussierungsakt“

4 Ein Fall repräsentiert ein Interaktionssystem zwischen (Fach-)Lehrperson und Schüler\*innen (Wagener 2020, S. 86).

5 Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Benjamin Wagener (2020, S. 89ff.).

6 Für eine genaue Darstellung der sinngenetischen Typenbildung und ihrer soziogenetischen Implikationen siehe Wagener (2020), S. 89ff.

7 Sämtliche Namen wurden pseudonymisiert.



(Nentwig-Gesemann 2006, S. 28) dar, in dem sich der Orientierungsrahmen prägnant dokumentiert.

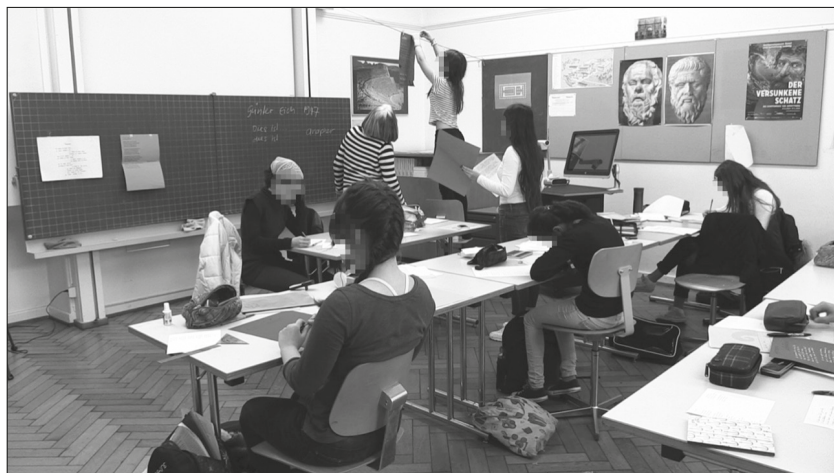


**Abb. 1:** Fotogramm KFR 04:34, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen* (00:07-04:35).



**Abb. 2:** Ergänzendes Fotogramm KS 04:34, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen* (00:07-04:35).

Giulia wird hier in einer frontalen Positionierung zu den anderen Schüler\*innen an das Lehrer\*innenpult gebunden und dadurch räumlich exponiert. Frau Lange ist körperlich etwas zurückgelehnt, wodurch sie eine gewisse Distanz zu Giulia herstellt. Gleichzeitig stellt sie Körperkontakt mit Giulia her, indem sie mit ihrer rechten Hand Giulias Arm berührt. Die Geste erfolgt zum einen relativ dezent durch das Berühren des Arms nur mit den Fingerspitzen (sie umfasst Giulias Arm nicht), zum anderen raumergreifend – durch die gespreizten Finger – sowie nach unten weisend. Die Geste lässt sich als ein vorsichtiges Unterdrücken einer potentiellen (Arm-)Bewegung von Giulia und zugleich als ‚platzanweisend‘ interpretieren. Darin und in dem gleichzeitigen Zurücknehmen des Oberkörpers dokumentiert sich aus der Perspektive des Kunsthistorikers und Bildinterpreten Max Imdahl eine Übergegensätzlichkeit (Imdahl 1996, S. 107), die sich hier als Übergriffigkeit – im Wortsinne – einerseits und deren partielle Zurücknahme bzw. als der Versuch ihrer Verdeckung andererseits beschreiben lässt.<sup>8</sup> Demgegenüber erhalten die anderen Schüler\*innen insgesamt mehr Handlungsspielräume, z. B. durch die Duldung einer gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabe, was sich u. a. in den Gruppenkonstellationen in den ergänzenden Fotogrammen dokumentiert (vgl. Abb. 2; vgl. Abb. 4).



**Abb. 3:** Fotogramm KFR 06:18, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Vorzeigen von Gedichten und Aufhängen eines „sehr guten“ Gedichts* (04:35-06:28).

8 Nach Imdahl (1996) liegt das Spezifische des Ikonischen bzw. der „Simultanstruktur“ (S. 23) als zentrale Komponente der Eigenlogik des Bildes, was bei Videographien dem Fotogramm entspricht, in einer „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen“ (S. 107). Diese ist, wie Bohnsack deutlich macht, „sprachlich nur schwer fassbar, und ihre sprachliche, intersubjektiv verständliche Vermittlung gelingt nur im direkten Verweis auf das Bild“ (Bohnsack 2009, S. 36).



Abb. 4: Ergänzendes Fotogramm KS 06:18, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Vorzeigen von Gedichten und Aufhängen eines „sehr guten“ Gedichts* (04:35-06:28).

Die Einschränkung (bei Giulia) bzw. Erweiterung von Handlungsautonomie steht hier im Zusammenhang mit der Bewertung der Produkte (die verschriftlichten Gedichte der Schüler\*innen) und ihrer klassenöffentlichen Hierarchisierung, die sich an der Zurschaustellung der als gut bewerteten Gedichte durch das sukzessive Aufhängen an die Schnur über dem Lehrer\*innenpult zeigt (vgl. Abb. 4). Wie sich im folgenden Auszug der verbalen und korporierten Interaktion zwischen Frau Lange und Giulia in Bezug auf das Gedicht der Schülerin dokumentiert, kommt es im Zuge der Übertragung der Beurteilung des Produkts auf die Gesamtperson – der Konstruktion der persönlichen Identität – zu einer *Ethnisierung* der Schülerin und damit weitergehend zur Konstruktion der sozialen bzw. gesellschaftlichen Identität.

Fr. Lange: Aber wenn ich jetzt so reinkomme ist es auch scha-  
de. Hebt Giulias Gedicht etwas an und fährt mit dem Stift beim Lesen  
darüber °glaubt ihr (.) dass ich dumm bin? Glaubt  
ihr dass ich es- (1) dass (.) ich (.)

Giulia: Merke es mir nicht,

Fr. Lange: Ja das ist auch nicht=das ist nicht gu:t.

Giulia: Mhmm

Fr. Lange: Dass ich es nicht merke, (1) dass ihr nur Geld  
wollt von mir? (2)

Giulia: Mmm ja aber dann hat es keinen Sinn, und der-

Fr. Lange: Doch. (.) und mir keine Liebe  
geht?

- Giulia: Nein ist nicht so was meinte; ich=ich meinte (.)  
 ähm (.) dass ähm-
- Fr. Lange: Oder weißt du was? Mach es auf Italienisch. **Legt das Gedicht ab, schaut Giulia an, führt beide Hände zur Brust und reibt dabei die Fingerspitzen aneinander.** Weil das- (1) verstehst du? Das ist dein- (.) deine Dichtung. Es ist ä- das ist-
- Giulia: schaut in Richtung des Gedichts | (Nee) ich weiss aber ich wollte auf (.) also (.) °eben auf Deutsch;°

Videotranskript<sup>9</sup> (Auszug), Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen* (00:07-04:35)

Es dokumentiert sich eine sprachkulturell-milieuspezifische Rahmeninkongruenz, bei der die Deutschlehrerin primär an einer syntaktisch-lexikalischen Korrektheit, die Schülerin jedoch v.a. an einer semantischen Transformation ihres Gedichts in die deutsche (Standard-)Sprache orientiert ist. In Verbindung mit der Orientierung an der formalen Korrektheit fordert Frau Lange von Giulia, das Gedicht auf Italienisch zu verfassen. Auf die Semantik geht die Lehrerin wiederum nicht ein. Wenn Frau Lange dann einen kausalen Zusammenhang derart herstellt, dass, weil dieser Text Giulias Dichtung sei, sie das Gedicht auch auf Italienisch verfassen müsse, bedeutet dies, dass sie Giulia nicht als eine (schweizer-)deutsche oder möglicherweise transnationale, sondern als eine italienische Dichterin sieht. Ihr wird also eine Identität als Italienerin zugeordnet – in Abgrenzung von einer (schweizer-)deutschen oder transnationalen Identität – und dies nicht nur auf der formal-sprachlichen Ebene, sondern auf der Ebene einer tiefergehenden Semantik, derjenigen der Dichtung. Somit tritt in diesem Fall neben der Erst-Codierung nach Leistung und der Zweit-Codierung im Bereich der persönlichen Identität eine Zweit-Codierung im Bereich der sozialen bzw. gesellschaftlichen Identität hinzu und potenziert die Stigmatisierung insgesamt.

Dieser Konstruktionsprozess wird ‚gestützt‘ durch die Interaktion zwischen der Lehrerin und den schweizer(-deutschen) Schüler\*innen, in der sich eine habituelle Zugehörigkeit zu demselben sprach-kulturellen Erfahrungsraum dokumentiert. So hebt die Lehrerin einerseits die ‚lyrischen Pointen‘ ihrer Gedichte positiv hervor, was wiederum eine größere Vertrautheit im Umgang mit der Bezugssprache impliziert. Andererseits wechselt die Lehrerin dabei zeitweilig ins Schweizerdeutsche (im Unterschied zur Kommunikation mit Giulia; Wagener 2020, S. 116ff.). Es wird somit deutlich, dass die Übertragung der Bewertung der syntaktischen

9 Die Verbaltranskription, die zum erleichterten Nachvollzug durch einen Wechsel der Schriftart kenntlich gemacht ist, basiert auf den Regeln des „TiQ“ („Talk in Qualitative Research“; Bohnsack 2021, S. 255ff.). Dabei wird die schweizerdeutsche Schreibweise beibehalten (z.B. ‚ss‘ statt ‚ß‘); auch dort, wo Standarddeutsch bzw. keine Mundart gesprochen wird, um eine zu starke ‚Nostrifizierung‘ zu vermeiden.

und lexikalischen Unkorrektheiten in Giulias Gedicht von der Ebene des Produkts auf die Gesamtperson (i. S. der Konstruktion einer totalen Identität), d. h. von der Erst-Codierung auf die Zweit-Codierung, wesentlich durch Elemente sprachkulturell-milieuspezifischer Fremdheit bzw. Rahmeninkongruenz überlagert und potenziert wird. Die Vereinnahmung bzw. Fremdrahmung besteht darin, dass die ethnische (hier: die italienische) Herkunft zum „übergreifenden Rahmen der sozialen Identifizierung“ wird (Bohnsack & Nohl 2001, S. 20f.). Die Person wird dabei „nach ‚außen‘ gestellt“ und „fremd“ gemacht“ (Garfinkel 1967, S. 210). Wie in der Fotogrammanalyse herausgearbeitet wurde, geht diese *macht-strukturierte* Konstruktion mit der Verunmöglichung bzw. Unterdrückung von Distanzierungsmöglichkeiten auf der korporierten Ebene und dem Versuch ihrer Verdeckung bzw. Invisibilisierung einher. Die Identitätskonstruktion ist jedoch nicht den Absichten der Lehrerin zuzurechnen, sondern ist impliziter Bestandteil des Interaktionssystems.

### 3.2 Primäre Rahmung durch Moralisierung und prekären Sachbezug

In der anderen Videosequenz bearbeiten die Schüler\*innen einen (recht komplizierten) Auftrag des Kunstlehrers, Herr Krause. Sie sollen auf einem Blatt Papier ein Quadrat zeichnen, das als Rahmen für ein zu zeichnendes Sechseck dient, das wiederum mithilfe eines Zirkels konstruiert werden und eine Bleistiftmine darstellen soll. Proportional zur Bleistiftmine sollen sie anschließend einen Bleistift zeichnen.

- Hr. Krause: steht gebeugt vor Emilia und stützt sich mit den Armen auf ihrem Tisch ab.  
 Pablo: läuft zu Hr. Krause, stützt sich auf der Tischkante ab und positioniert sich mit einem Sprung neben Hr. Krause. Oh oh Herr Krause darf ich schaut kurz zu Emilia, hebt die rechte Hand in ihre Richtung entschuldige. und schaut Hr. Krause an Herr Krause darf ich jetzt aufs Klo?  
 Hr. Krause: richtet sich auf und schaut Pablo an Nein.  
 Pablo: @Ich habs geschafft@ torkelt betont rückwärts  
 Hr. Krause: geht auf Pablo zu Ich glaub nicht.  
 Pablo: @Doch@ ganz knapp, geht währenddessen zu seinem Platz ohne eine Blume zu machen. Zeigt auf seinen Papierbogen  
 Hr. Krause: folgt Pablo und schaut auf den Papierbogen Aber jetzt hab ich das gar nicht beobachtet. Ich würd schon sehen eh gerne sehen wie schnell du das schaffst.  
 Pablo: Okee, okee. Setzt sich an den Tisch und nimmt einen Zirkel  
 Hr. Krause: | Noch eins. Ich glaub nicht dass du das gemacht hast. Okee. Stützt sich mit den Armen auf der Tischkante ab und beugt sich über Pablos Papierbogen

Videotranskript (Auszug), Videosequenz *Herr Krause, darf ich jetzt auf's Klo?* (00:26-02:06), Untersequenz *Bitte zur Toilette gehen zu dürfen nach Erledigung der Aufgabe und Zweifel an der Eigenständigkeit der Aufgabenbearbeitung* (00:26-00:52)



Durch die unmittelbare Verneinung des Lehrers, der keine Begründung folgt, wird Pablo zum einen die Befriedigung seines (elementaren) Bedürfnisses des Toilettengangs verweigert, zum anderen wird er als nicht ernstzunehmender Gesprächs- bzw. Verhandlungspartner gerahmt. Pablo rekurriert dann auf die Aufgabenstellung, die Herr Krause als Bedingung für die Erlaubnis, die Toilette zu benutzen, gestellt hat: das Zeichnen von Kreisen mit einem Zirkel, verweist auf deren Erfüllung und fordert wiederum die Erfüllung der Vereinbarung seitens des Lehrers ein. In seinem Lachen und übertriebenen Rückwärtstorkeln dokumentiert sich eine Ambivalenz: einerseits der Versuch der Distanzierung von der „demütigenden“ (Goffman 1972, S. 32) – und sich vor anderen Schüler\*innen vollziehenden – Fremdrahmung; andererseits fügt er sich in die ihm zugewiesene Rolle bzw. Identität des ‚Bittstellers‘ ein. Diese Identität geht mit einem Autonomieentzug vor dem Hintergrund der Moralisierung des Verhaltens einher. Herr Krause setzt daraufhin die Moralisierung Pablos fort, indem er ihm unterstellt, die Unwahrheit zu sagen, was darauf zurückzuführen ist, dass dem Schüler die Kompetenz abgesprochen wird, den Arbeitsauftrag angemessen auszuführen, wie es sich auch im weiteren Verlauf der Interaktion dokumentiert. Indem Herr Krause auf Pablo zugeht (und die Interaktion mit Emilia beendet), deutet sich an, dass nun eine Überprüfung von Pablos ‚Behauptung‘ erfolgen wird. Pablo beharrt auf die Gültigkeit seiner Aussage und lässt sich auf die Kontrolle durch den Lehrer ein, indem er zu seinem Platz geht. In seiner Aussage „ganz knapp“ impliziert er, dass die Zeichnung jedoch möglicherweise nicht „ganz“ perfekt gelungen ist, wodurch er eine Bewertung seiner Zeichnung vorwegnimmt, die mit der Gefahr verbunden ist, dass ihm erneut (Kontextwissen) der Gang zur Toilette verwehrt wird. Auch der Verweis auf die „Blume“ als eine Gestalt, die mit den Kreisen zur Konstruktion eines Sechsecks in Zusammenhang steht, verweist auf die Vorwegnahme einer Bewertung durch den Lehrer. Das Zeichnen einer „Blume“ bildet offenbar einen negativen Gegenhorizont, also eine spezifisch fehlerhafte Darstellung, wovon sich Pablo, der für seine bisherigen Versuche kritisiert wurde (Kontextwissen), distanziert.

Es kommt dann zu einer erneuten Moralisierung durch Herrn Krause, nachdem dieser einen Blick auf die Zeichnung geworfen hat: Offenbar ist die Zeichnung korrekt angefertigt, da er hierzu keine Stellung bezieht, worin sich der prekäre Sachbezug dokumentiert. Indem er dann von Pablo ein ‚Vorzeichnen‘ unter seiner Aufsicht fordert, unterstellt er ihm implizit, dass er die Zeichnung nicht eigenständig angefertigt hat, was er dann anschließend auch explizit macht, ohne dies (erneut) zu begründen. Weiterhin führt er hier ‚Schnelligkeit‘ als Beurteilungskriterium bzw. als Erwartungshorizont an. Pablo fügt sich bereitwillig der Forderung des Lehrers. Das Maß an erhöhter Kontrolle, welches Distanzierungsmöglichkeiten einschränkt, vollzieht sich auch körperlich-performativ in dem Aufstützen des Lehrers auf den Tisch und dem Beugen über den Schüler bzw. dessen Arbeitsmaterialien.



**Abb. 5:** Fotogramm KFR 01:07, Videosequenz *Herr Krause, darf ich jetzt auf's Klo?* (00:26–02:06), Untersequenz *Zeichnen mit dem Zirkel, Wegschauen und Korrekturaufforderungen* (00:53–01:22)

- Pablo: beginnt, mit dem Zirkel einen Kreis auf den Bogen zu zeichnen.  
Hr. Krause: ist weiterhin über den Bogen gebeugt Machs mach ihn grösser bitte. Richtet sich auf und schaut im Raum umher  
Pablo: schaut in Richtung Hr. Krause So?  
Hr. Krause: schaut in die entgegengesetzte Richtung, zu Toby und Timur.  
Pablo: O-kee. Schaut wieder in Richtung Bogen, zeichnet weiter so? zeichnet weiter  
Hr. Krause: macht einen Schritt nach links und stellt sich breitbeinig in den Mittelgang, stemmt die Arme in die Hüften und schaut nach vorne (vermutlich Richtung Tafel)  
Pablo: Herr Krause? Schaut kurz zu Hrn. Krause auf (so?)  
Hr. Krause: schaut auf Pablos Papierbogen.  
Pablo: zeichnet weiter Hier einstecken. Hier eine Linie. So.  
Hr. Krause: Versuch nicht so fest draufzudrücken sonst verstellt er sich. Schaut im Raum umher, dann wieder auf Pablos Bogen der Zirkel gell? Legt eine Hand auf der Tischkante neben Pablo ab und schaut nach vorne (Richtung Tafel) Währenddessen zeichnet Pablo weiter Kreise mit dem Zirkel.

Videotranskript (Auszug), Videosequenz *Herr Krause, darf ich jetzt auf's Klo?* (00:26–02:06), Untersequenz *Zeichnen mit dem Zirkel, Wegschauen und Korrekturaufforderungen* (00:53–01:22)

Die Kontrolle durch den Lehrer wird fortgesetzt und Pablo wird zur Korrektur aufgefordert, was eine negative Kritik an Pablos Handlung impliziert. Die Kontrolle wird dann jedoch brüchig, wenn Herr Krause die Aufmerksamkeit auch auf

andere Schüler\*innen zu richten scheint. Pablo zeigt sich hingegen bereit, Herrn Krauses Forderungen umzusetzen und fragt mehrfach nach dessen Bestätigung, während Herr Krause die Aufmerksamkeit weiterhin nicht auf Pablos Zeichnung richtet und auch nicht auf dessen Nachfragen reagiert. In der Positionsänderung von Herrn Krause, durch die er eine noch größere physische Distanz zu Pablo und dessen Zeichnung einnimmt (vgl. Abb. 5), kommt es zur maximalen Steigerung des Verlusts des Sachbezugs. Pablo fordert daraufhin Herrn Krauses Aufmerksamkeit deutlicher ein und verbalisiert seine Handlungsschritte (in rudimentärer Weise): Was der Lehrer nicht sieht bzw. nicht bereit ist zu sehen, wird ihm nun akustisch vorgeführt. Herr Krause richtet seine Aufmerksamkeit dann wieder auf Pablo bzw. dessen Zeichnung und belehrt ihn über die korrekte Handhabung des Zirkels, was wiederum eine negative Bewertung seines Handelns impliziert. Demgegenüber erfolgt an keiner Stelle eine explizite Kommentierung der Zeichnung, wodurch der Sachbezug (weiterhin) prekär bleibt. Das ambivalente Moment in der Kontrollhandlung setzt sich dann fort: Einerseits besetzt Herr Krause Pablos Tisch mit seiner Hand und markiert damit seine Anwesenheit und eine Einschränkung von Distanzierungsmöglichkeiten, andererseits behält er weitere Aktivitäten im Raum im Blick, worin sich der prekäre Bezug zum Produkt des Schülers fortsetzt.

Gegenüber dem machtstrukturierten Modus der Interaktion im gymnasialen Deutschunterricht zeichnet sich die hier dargestellte Interaktion im Kunstunterricht einer ‚inkluisiven‘ Sekundarschulklasse durch eine Umkehrung der Struktur der Leistungsbewertung aus: Nicht die Beurteilung der ‚Sache‘ (Erst-Codierung) bildet den Ausgangspunkt für die Beurteilung der (Gesamt-)Person des Schülers (Zweit-Codierung), sondern von dessen moralischer Bewertung wird auf die Nicht-/Sachhaltigkeit seiner Äußerungen bzw. seines Produkts geschlossen. Die Erst-Codierung erscheint somit prekär. Mit Bohnsack (2017, S. 270ff.) lässt sich dieser Interaktionsmodus auch als „Willkür“ bezeichnen, da die Bezugnahme auf die organisationalen Normen nicht oder nur marginal gegeben ist.

#### **4 Zur Differenz von Rekonstruktion und normativer Bewertung professionalisierter Unterrichtsmilieus**

Die komparative Analyse beider Fälle – und weiterer (Wagener 2020, S. 89ff.) – zeigt unterschiedliche Bearbeitungsformen des Spannungsverhältnisses von gesellschaftlichen bzw. sozialen Identitätsnormen, den kommunikativen Regeln und Normen des (Fach-) Unterrichts bzw. der Organisation Schule (propositionale Logik) sowie den gesellschaftlichen Milieus ihrer Mitglieder (performative Logik). Die interaktive Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen lässt sich somit weder auf institutionalisiertes und rollenförmiges Handeln (Asbrand



& Martens 2018, S. 134ff.) noch auf Passungs- bzw. Kompatibilitätsverhältnisse ihrer gesellschaftlichen Milieuzugehörigkeiten (Lange-Vester et al. 2019; Kramer & Helsper 2010) reduzieren. Schließlich werden auch Inkongruenzen von Orientierungsrahmen im kollektiven Gedächtnis erinnert – sofern es den Lehrkräften gelingt, einen konjunktiven Erfahrungsraum mit einer konstituierenden Rahmung zu etablieren (Bohnsack 2020, S. 50). Während letztere im Beispiel des gymnasialen Deutschunterrichts aufgrund der Erst-Codierung im Bereich der Leistungsbeurteilung und des Sachbezugs gegeben ist, finden wir sie im Beispiel des integrativen Kunstunterrichts nicht bzw. nur in marginaler Form. Damit kann auch die Frage nach den *analytischen bzw. konstitutiven Bedingungen professionalisierter Unterrichtspraxis* beantwortet werden: Im Fall des gymnasialen Deutschunterrichts sind aufgrund der vorhandenen konstituierenden Rahmung die in Kapitel 2 dargelegten konstitutiven Bedingungen einer professionalisierten Praxis gegeben. Im Fall des integrativen Kunstunterrichts lässt sich aufgrund der weitgehend fehlenden konstituierenden Rahmung nicht von einer professionalisierten Praxis sprechen.

Erst auf Grundlage der Rekonstruktion dieser Formalstruktur, der Interaktionsorganisation, und der in ihr implizierten normativen bzw. diskursethischen Prinzipien kann auch eine *normative Beurteilung der Praxis* erfolgen, z. B. anhand ungleichheitstheoretischer Überlegungen. Im Fall des gymnasialen Deutschunterrichts kann die machtstrukturierte Interaktion, in der zur Erst-Codierung eine Zweit-Codierung hinzutritt, indem „die defizitäre Bewertung des Sachbezugs (...) auf die gesamte (totale) Identität“ (ebd., S. 96) der Schülerin übertragen wird, in mindestens zweifacher Hinsicht problematisiert werden. Zum einen können, wie Christine Wiezorek (2005, S. 347) empirisch anhand von biographischen Interviews nachzeichnet, derartige Degradierungen im Extremfall zu einer „destabilisierenden biographischen Entwicklung“ beitragen. Zum anderen macht die weitere Zweit-Codierung im Bereich der Konstruktion der ethnischen Identität das Problem der schulischen Reproduktion sozialer und ethnischer Differenz, die „Transformation von ungleichen Lernvoraussetzungen in ungleichen Schulerfolg“ (Radtke 2008, S. 667), mit ihrer implizierten Stigmatisierung sichtbar. Die v. a. milieubedingten unterschiedlichen Sachbezüge, ihre „doppelte Kontingenz“ (Luhmann 2002, S. 31), wird dabei nur unzureichend anerkannt bzw. schüler\*innenseitig als defizitäre Abweichung gerahmt. Dem steht die normative Anforderung an ein professionalisiertes Lehrer\*innenhandeln i. S. einer Anerkennung der differenten Sachbezüge und ihrer wechselseitigen Annäherung gegenüber, die sich zugleich von den fachlichen Normen zu distanzieren vermag (Wagener 2020, S. 195ff.).

Im Unterschied zum machtstrukturierten Modus mit seiner Erst-Codierung bleiben im willkürlichen Modus die Bezüge zur ‚Sache‘ sowie den generalisierten Regeln und Rollenerwartungen uneindeutig bzw. prekär. Diese sind jedoch Voraussetzung dafür, dass sich eine (implizit) erwartbare und routinierte Praxis

auf Basis eines kollektiven Systemgedächtnisses, d.h. eines Unterrichtsmilieus, etablieren kann. Die generalisierten Rollenerwartungen werden wesentlich in der konstituierenden Rahmung ‚vermittelt‘. Die Diffusität des willkürlichen Interaktionsmodus erschwert es schließlich auch, den „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) überhaupt ausführen und somit „Rollendistanz“ (Goffman 1973) – auch gegenüber unvermittelten Interventionen der Professionellen – einnehmen zu können. Darüber hinaus lässt sich die unterrichtstheoretische Frage anschließen, ob es sich überhaupt noch um Unterricht handelt, wenn der Sachbezug – als die zentrale Komponente von Unterricht (Reh & Wilde 2016, S. 119) – nicht bzw. kaum gegeben ist.

## 5 Fazit

Die videobasierte Interaktionsanalyse ermöglicht einen validen Zugang zum praktischen Vollzug des Unterrichts, zu dessen performativer Performanz, und seinen potentiell Ungleichheit (re-)produzierenden Prozessen. Dabei erscheint die Hinwendung zum Interaktionssystem umso notwendiger, als die stigmatisierenden und exkludierenden Differenzkonstruktionen nur aufgebrochen werden können, wenn ihre Genese in der Dynamik des Interaktionssystems mikroanalytisch rekonstruiert werden kann. Die exemplarische Analyse von Unterrichtsvideographien erfolgte sowohl in der sequenziellen als auch in der simultanen Dimension, was zu einer wechselseitigen Validierung der Interpretationen führte. Die hier rekonstruierten Interaktionsmodi, Macht und Willkür, stellen erste Weiterentwicklungen im Bereich der Rekonstruktion der Interaktionsorganisation in *people processing organizations* dar und sind zugleich empirische Grundlage für die analytische und normative Erfassung professionalisierter Praxis. Zentrale Aufgabe und Potential der dokumentarischen Unterrichtsforschung können aktuell darin gesehen werden, diese rekonstruktiv-kategoriale Erfassung von Interaktionsprozessen weiter voranzutreiben.

## Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Einleitung: Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Dies. (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 9-50). Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001). Ethnisierung und Differenz Erfahrung. Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. *ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 15-36.
- Bräu, K. (2018). Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207-222). Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography. Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Frieberthäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25-39). Opladen u. a.: Budrich.
- Garfinkel, H. (1967). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In J. G. Manis & B. N. Meltzer (Hrsg.), *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology* (S. 205-212). Boston: Allyn and Bacon.
- Goffman, E. (1973). *Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz*. München: Piper.
- Goffman, E. (1972). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse von Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Matthes, J. (1992). The Operation Called „Vergleichen“. In Ders. (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (S. 75-99). Göttingen: Schwartz.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und interaktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25-44). Opladen: Budrich.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Rabenstein, K, Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668-690.

- Radtko, F.-O. (2008). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 651-672). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reh, S. & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 103-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.
- SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(1), 64-78.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017). Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/439/335?inline=1>
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/32/32?inline=1>
- Wagner-Willi, M., Sturm, T., Wagener, B. & Elseberg, A. (2018). *SNF-Projekt 100019\_152751: „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“*. [https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/27462/Abschlussbericht\\_snf\\_0618\\_geku%cc%88rzt.pdf?sequence=1](https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/27462/Abschlussbericht_snf_0618_geku%cc%88rzt.pdf?sequence=1)
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: Springer VS.

## Autor

### Wagener, Benjamin, Dr.,

Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut in Ausbildung an der Akademie für Psychotherapie und Interventionsforschung an der Universität Potsdam.

*Arbeitsschwerpunkte:* Differenz- und Inklusionsforschung, Schul- und Psychotherapieforschung, Forschung in *people processing organizations*, rekonstruktive Methoden der Sozialforschung, insb. Videographie und Dokumentarische Methode.

[benjamin.wagener@api-potsdam.de](mailto:benjamin.wagener@api-potsdam.de)