

Papke, Katharina; Wagner-Willi, Monika

Schüler:innen-Perspektiven und konstituierende Rahmung. Implikationen für empirische Zugänge am Beispiel inklusiver unterrichtlicher Settings

Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]:
Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 68-85. -
(Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Papke, Katharina; Wagner-Willi, Monika: Schüler:innen-Perspektiven und konstituierende Rahmung. Implikationen für empirische Zugänge am Beispiel inklusiver unterrichtlicher Settings - In: Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 68-85 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-321731 - DOI: 10.25656/01:32173; 10.35468/6130-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321731>

<https://doi.org/10.25656/01:32173>

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

Katharina Papke und Monika Wagner-Willi

Schüler:innen-Perspektiven und konstituierende Rahmung – Implikationen für empirische Zugänge am Beispiel inklusiver unterrichtlicher Settings

Zusammenfassung

Im Rahmen des Beitrages wird diskutiert, inwiefern (Peer-)Gruppendiskussionen und deren dokumentarische Interpretation die „Erlebniszentren und Relevanzsysteme“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 46) von Schüler:innen offenlegen können sowie in welchem Zusammenhang diese mit der *konstituierenden Rahmung* (Bohnsack 2020) der Unterrichtsinteraktion stehen. Entlang von empirischen Beispielen aus als inklusiv firmierenden unterrichtlichen Settings wird dabei den Erkenntnispotenzialen und methodologischen Herausforderungen, die mit diesem empirischen Zugang für die Schüler:innenforschung verbunden sind, nachgegangen.

Schlagwörter

Perspektiven von Schüler:innen, Gruppendiskussion, Dokumentarische Methode, konstituierende Rahmung, Inklusion

Abstract

Student perspectives and constitutive framing – implications for empirical approaches using examples inclusive teaching settings

The article discusses in how far (peer-)group discussions and their documentary interpretation can reveal the *central experiences and relevancies* (cf. Nentwig-Gesemann 2002, p. 46) of pupils and clarify the relation between these and the *constituting framework* (Bohnsack 2020) of the class interaction. Against this background, the question of the approach's insights and methodological challenges shall be pursued along empirical examples from teaching settings labeled as inclusive.

Keywords

Pupils' Perspectives, Group Discussion, Documentary Method, Constituting Framework, Inclusion

1 Einleitung

Die Adressat:innen der Bildungsorganisationen – die Schüler:innen – finden als Forschungssubjekte in der qualitativen Erforschung von Schule und Unterricht seit Ende der 1990er Jahre zunehmend Beachtung (vgl. Zinnecker 2000). Einen zentralen Strang bilden „Schüler-Ethnographien“ (ebd., S. 667), die durch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung resp. als Peerforschung gerahmt sind (vgl. ebd., S. 668f.), z. B. bei Georg Breidenstein und Helga Kelle (1998), die „das Geschehen in der Schulklasse, neben den und außerhalb der ausdrücklichen Belange des Unterrichts“ (ebd., S. 13) betrachten. Diese Perspektive ist durch Studien erweitert worden, welche die Zusammenhänge und Abgrenzungen von peerkulturellen und schulisch-unterrichtlichen Praktiken herausarbeiten (vgl. für einen Überblick: Breidenstein 2022). So zeigt Breidenstein (2006) u. a. auf, wie Praktiken der Unterrichtsteilnahme, z. B. das Kommentieren des Unterrichtsdiskurses (ebd., S. 110ff.), situativ durch die Peerkultur bestimmt werden. Werner Helsper (2000) hat die Komplexität des Feldes folgendermaßen skizziert:

„[D]ie kindlich-jugendliche Schulwelt [...] besteht aus offiziellen Unterrichts- und Schulrahmungen, den interaktiven Aushandlungsprozessen zwischen Lehrer(innen) und Schüler(innen), den unterrichtlichen informellen Aktivitäten der Peerculture, die Unterricht mit konstituieren, und schließlich aus den abgeschirmten Peerinteraktionen, in denen sich alltägliche, schulische Jugendkultur ereignet. Die Schule ist somit kein homogener, sondern ein differenzierter ‚Sinn-Raum‘“ (Helsper 2000, S. 663).

Ein besonderes Potenzial, sich diesem komplexen „Sinn-Raum“ (ebd.) unter systematischer Berücksichtigung der beteiligten Schüler:innen zu nähern, bietet auf Grund ihrer Differenzierung von Sinnebenen die *Praxeologische Wissenssoziologie* resp. die Analyseperspektive der *Dokumentarischen Methode*. In der dokumentarischen Forschung zu Schüler:innen bildet die Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen einen Schwerpunkt – diese wird z. B. mit Blick auf die asymmetrische Rollenkonstellation in ihren Passungsverhältnissen untersucht (vgl. Martens & Asbrand 2017). Matthias Martens und Barbara Asbrand gehen dabei aufgrund der organisationalen Struktur von einer grundlegenden Diskrepanz der Orientierungsrahmen von Lehrpersonen gegenüber denjenigen von Schüler:innen aus. Dieser Setzung folgend schlagen sie den Begriff der „Rahmenkomplementarität“ (ebd., S. 75) für die Fälle vor, bei denen eingespielte Handlungsroutrinen und reibungslos verlaufende Unterrichtsinteraktionen beobachtet werden können

(ebd.). Empirisch rekonstruiert Martens (2015) in seiner Studie zum individualisierenden Unterricht z. B. bei Schülerinnen einer Tischgruppe im Mathematikunterricht eine Unvereinbarkeit der Orientierungen der Schülerinnen im Hinblick auf die Anforderungen des Unterrichts. Diese differenten Orientierungen begreift er zugleich als komplementär zur leistungshierarchischen Orientierung der Lehrperson, die unterschiedliche Leistungsanforderungen an die Schüler:innen stellt. Dabei versteht Martens die Prozesse der Klassifikation, Positionierung und Adressierung (vgl. ebd., S. 226), die sich im Rahmen unterrichtlicher Differenzierung vollziehen, als „ko-konstruktive Ausgestaltung der differenzierenden Behandlung“ (ebd.), die er „als eine konjunktive Erfahrung (Mannheim 1980)“ (ebd.) der Schüler:innen interpretiert, welche sich auf Grund der Rollenasymmetrie von derjenigen der Lehrpersonen unterscheidet. Bettina Fritzsche (2015) rekonstruiert im Rahmen einer anerkennungstheoretischen und wissenssoziologischen Fundierung die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen an Primarschulen in London und Berlin (vgl. ebd., S. 176). Dabei gelangt auch der Zusammenhang von schulischen Differenzbearbeitungen und Prozessen der Inklusion bzw. Exklusion in den Analysefokus (vgl. ebd., S. 175). Die Ergebnisse lassen Differenzen zwischen peerkulturellen Normen und Normen der Organisation sowie zwischen den Praktiken der Peers erkennen, „wobei sowohl die Geschlechterdifferenz, als auch die Konstitution ‚besonderer Schüler_innen‘ von Bedeutung waren“ (ebd., S. 187). Während der Begriff *Schüler:in* die organisationale Ebene resp. den Rollenbezug betont, zeigen eigene Analysen (Wagner-Willi 2005, 2018), wie diese Ebene durch die konjunktive Ebene der mehrdimensional und zueinander relational zu fassenden Peerkulturen bearbeitet wird. Situationen des Schulalltags bergen eine Fülle von Praktiken, die eine Überlagerung von peerkultureller und unterrichtlicher Ordnung erkennen lassen, so z. B. Aktionismen in Situationen des Übergangs von der Pause zum Unterricht. Diese beziehen sich

„bevorzugt auf Territorien und Requisiten, welche die schulische Ordnung, die institutionalisierten Erwartungen und Abläufe symbolisieren und verkörpern. Sie werden situativ ihrer institutionellen Funktion beraubt, zweckentfremdet und in einen anti-strukturellen Rahmen von Fun und Action gestellt“ (Wagner-Willi 2005, S. 289).

In Bezug auf Peerkulturen haben wir es im Feld der Schule genau genommen mit einer „doppelten Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume“ (Wagner-Willi 2018, S. 325) zu tun. Zum einen, und grundlegend, sind Peer-groups – wie andere soziale Milieus – in ihrer Ausgestaltung durch verschiedene Erfahrungsdimensionen geprägt (z. B. Adoleszenz, Geschlecht; vgl. Bohnsack 2017, S. 117). Zum anderen nehmen Peergroups durch Formen der Differenzbearbeitung wie etwa Praktiken der Grenzziehung, aber auch der Annäherung, aufeinander Bezug, und das heißt immer im Hinblick auf spezifisch relevante Erfahrungsdimensionen. Mit diesen Praktiken gehen im schulischen Kontext

Prozesse der Inklusion und Exklusion einher, und zwar sowohl im Rahmen der Peerkulturen (vgl. Wagner-Willi 2018, S. 320ff.) als auch im Rahmen des unterrichtlichen Handelns (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015, S. 241ff.). Umgekehrt tragen bildungsorganisationale Arrangements von z. B. Fördermaßnahmen dazu bei, Schüler:innen auf Grund von personenbezogener ‚Unterstützung‘ durch sonderpädagogische Fachpersonen an Teilhabe zu hindern – so in Situationen, in denen Schüler:innen in Form eines situativen *Unterlebens* (Goffman 1973) organisationale Lücken für peerkulturelle Praktiken nutzen oder in denen sie kooperativ Aufgaben bearbeiten sollen (vgl. z. B. Sturm & Wagner-Willi 2015, S. 243f.). Dies geschieht v. a. dort, wo mit der Praxis der beteiligten Lehrkräfte eine „Konstruktion ‚behinderter‘ Identität“ einhergeht (Wagener 2020, S. 118).

Einen zentralen empirischen Zugang bieten Videografien unterrichtlicher Interaktionen, die mit variierenden Strategien der *dokumentarischen Videointerpretation* (vgl. Bohnsack et al. 2015) analysiert werden. Zudem fungieren *Gruppendiskussionen* und *Interviews* als Möglichkeit des Zugangs zu den Perspektiven und Erfahrungen der Schüler:innen – mit Blick auf unterschiedliche Bereiche des Schulalltags (siehe neben den Genannten z. B. zu didaktisch initiierten Diskussionen: Jahr & Nagel 2017, zu Schulassistenten: Köpfer & Böing 2017, zu Peerbeziehungen: Köhler 2012). Der vorliegende Beitrag knüpft hier an und betrachtet Erfahrungen und Perspektiven von Schüler:innen zur unterrichtlichen Praxis in inklusiven Settings auf der Basis von Gruppendiskussionen. Da es hierbei immer auch um *organisationale Rahmungen* geht, erachten wir neben den Überlegungen der *Dokumentarischen Methode* zum *konjunktiven* und *kommunikativen* Wissen die von Ralf Bohnsack vorgelegte neuere Konzeption der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2017, S. 135) und des „professionalisierten Milieus“ (Bohnsack 2020, S. 36) für bedeutsam, um organisationsbezogene konjunktive Erfahrungen und Orientierungen von Schüler:innen angemessen rekonstruieren zu können. Der *konjunktive Erfahrungsraum* (Mannheim 1980) ist dabei nicht nur als das Produkt des Erlebens einer gemeinsamen Handlungspraxis i. S. eines „kollektiven *Habitus*, dem Orientierungsrahmen *im engeren Sinne*“ (Bohnsack 2017, S. 104, Herv. i. Orig.) zu verstehen; vielmehr konstituiert sich ein *konjunktiver Erfahrungsraum* auch im Erleben des Spannungsverhältnisses von *kommunikativem* und *konjunktivem Wissen* resp. in der praktischen Bearbeitung dieser „notorischen Diskrepanz“ (ebd.), dem „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (ebd.). Im Rahmen von Organisationen bezeichnet Bohnsack die *Praxisstruktur* der Bewältigung der notorischen Diskrepanz zwischen den „normativen Programmatiken einerseits und der interaktiven Handlungspraxis andererseits“ (Bohnsack 2020, S. 32) als „*konstituierende Rahmung*“ (Bohnsack 2017, S. 135). Mit dieser sind z. B. im schulischen organisationalen Kontext „Erst-Codierungen durch Disziplinierung und Leistungsmessung“ (ebd., S. 136) verbunden, d. h. „Komponenten der Fremdrahmung“ (Bohnsack 2024, S. 31). Hinsichtlich des hier eingenomme-

nen Fokus erscheint es zentral, die Relation der Schüler:innen zur *konstituierenden Rahmung* zu berücksichtigen:

„Dabei ist die konstituierende Rahmung nicht allein das Produkt der beruflichen Akteur:innen, sondern ein interaktives Produkt, an dem auch die Klient:innen beteiligt sind, sodass die konstituierende Rahmung grundsätzlich nicht allein den Intentionen der beruflichen Akteur:innen, zu denen wir auch gar keinen validen Zugang haben, zugerechnet werden kann, aber auch nicht allein ihren beobachtbaren Interventionen. Vielmehr ist sie das Produkt des Interaktionssystems. Dies ist einer der wesentlichen Gründe, von einem professionalisierten Milieu zu sprechen“ (Bohnsack 2024, S. 32).

Der vorliegende Beitrag betrachtet den Zusammenhang der Erfahrungen von Schüler:innen mit dem interaktiven Produkt der *konstituierenden Rahmung* des Unterrichts auf der Grundlage von empirischen Daten, die im Rahmen der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten und aus zwei Teilprojekten bestehenden Studie „*Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts*“ (Wagner-Willi & Zahnd 2020) erhoben wurden.¹ Nach einer Einführung in den methodologischen Kontext des empirischen Materials (Kap. 2) präsentieren wir eine komparative Analyse von Gruppendiskussionen und diskutieren, inwiefern deren dokumentarische Interpretation die „Erlebniszentren und Relevanzsysteme“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 46) von Schüler:innen offenlegen können und in welchem Zusammenhang sie mit der *konstituierenden Rahmung* des Unterrichts stehen (Kap. 3). Im abschließenden Kapitel (4) gehen wir der Frage nach, welche Erkenntnispotenziale und methodologischen Herausforderungen mit Gruppendiskussionen für die Schüler:innenforschung unter Einbezug des Konzepts der *konstituierenden Rahmung* verbunden sind, dies auch unter Berücksichtigung von Ergebnissen der dokumentarischen Interpretationen von Unterrichtsvideografien, die im o. g. Projektkontext entstanden sind.

2 Empirisches Material und methodisches Vorgehen

Grundlage der Analyse bilden zwei in exemplarischer Funktion ausgewählte Gruppendiskussionen, die mit Schülern der 5. Klassenstufe aus Primarschulen der Nordwestschweiz (im Rahmen des Teilprojekts zum *Rekonstruktiven Fallvergleich* der o. g. SNF-Studie) geführt wurden. Für die Diskussionsrunden haben sich die Schüler jeweils in selbstgewählten Gruppen (4-6 Personen) mit den Diskursleitenden in einem separaten Raum versammelt. Damit sie ihre Perspektiven auf den

1 Gefördert durch den SNF in der Laufzeit: 01.04.2020-31.03.2024, Projekt-Nr.: 100019 188805

Unterricht mit der Klassenlehrperson sowie dem:r Schulischen Heilpädagogen:in² frei entfalten können, wurde ihnen die Vertraulichkeit der Daten und deren Anonymisierung zugesichert. Die Diskursleitenden nahmen hierbei in erster Linie die Rolle der Zuhörerenden ein, um *selbstläufige* Diskussionen entstehen zu lassen (vgl. Bohnsack 2014). Nach einer Eingangsfrage zu den unterrichtlichen Erfahrungen im Allgemeinen wurde eine spezifische Frage zur Aufgabenbearbeitung gestellt,³ ehe der Fokus auf hierbei ggf. auftretende Schwierigkeiten gelegt wurde. Letzteres wird in den folgend exemplarisch präsentierten Sequenzen erörtert, die mit dem Transkriptionssystem *TiQ* (vgl. Przyborski 2004, S. 331ff.) und der Dialekt-Schreibweise nach Eugen Dieth (1986) verschriftlicht wurden. Gemäß dem in der *Dokumentarischen Methode* angelegten Prinzip der *komparativen Analyse* (Bohnsack 2017) werden die beiden Fälle einander gegenübergestellt, wobei die Vergleichsdimension auf der Ebene der unterrichtlichen Handlungsstruktur in Bezug auf die Hilfeleistung gegenüber den Schüler:innen liegt.⁴

3 Komparative Analyse

Folgend werden ausgewählte Passagen zweier Gruppendiskussionen – der *Gruppe Blau* (Kap. 3.1) sowie der *Gruppe Rot* (Kap. 3.2) – bzw. deren Analysen vorgestellt und die Ergebnisse miteinander verglichen (Kap. 3.3).

3.1 Gruppe Blau (BS1) – Passage „Warteliste“

Bei dem zunächst präsentierten Fall handelt es sich um die Diskussion der *Gruppe Blau* aus der Primarschule *BS1*. Die Diskursteilnehmer tragen die Namen: Iker (Im), Shiva (Sm), Hasan (Hm), Francesco (Fm) und Matteo (Mm).

1	Im:	Nimm=s nid persönlich, aber es <u>nervt</u> ; (.) ähm (1) irgendwie äh: ich
2		ha=s verge=sse, Shiva het wieder driigredt; (.) wart, ich überleg=s mir; (.)
3	?m:	└ @.@
4	Im:	in dere Ziit kasch du.
5	Yw:	└ Sonst stell ich mal ne Zwischenfrage noch; ähm und wenn das so ist, ihr
6		habt ne Aufgabe bekommen und ihr merkt, okay ich hab <u>Schwierigkeiten</u>
7		und ich brauch jetzt irgendwie <u>noch mehr</u> Hilfe, könnt ihr da mal
8		<u>beschreiben</u> wie eure Lehrerin oder euer Heilpädagoge dann reagiert, (.)
9		was passiert dann?
10	?m:	└ (Äh)

2 In der Schweiz ist dies die Berufsbezeichnung von in der Schule tätigen Fachpersonen der Sonderpädagogik.

3 Die Frage lautete: „Könnt ihr mal erzählen, wenn ihr Aufgaben bekommt und die bearbeiten sollt – wie läuft das so?“

4 Die empirischen Analysen (Kap. 3) entstanden im Rahmen des in dem SNF-Projekt „*Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards*“ (Wagner-Willi & Zahnd 2020) eingebetteten Promotionsprojektes (Papke 2021), welches sich einem *Rekonstruktiven Fallvergleich* annimmt.

11	Im:	Also meistens ()
12	Hm:	└ Also darf ich jetzt etwas sagen?
13	Yw:	Ja.
14	Hm:	└ Darf ich etwas sagen? (.) okay. ähm, wie wenn wir einen (.) etwas ganz
15		Schwieriges haben, (.) dann (.) dann ich weiss nicht so ganz aber bei (.)
16	Yw:	└ Mhm,
17	Hm:	Test ha- haben wir kein Hilfe; (.) nur nur wenn man nicht versteht. (1) aber
18	Mm:	└ Doch;
19	Hm:	aber bei normalen Sachen ha- sehe ich immer Kristina, dass immer ähm
20		nur guckt (.) und dann ganz schnell streckt und Herr Mut kommt oder Herr
21		Halbstatter kommt, (.) und ihm sagt, (.) was es ist; (.) äh einfach so störe
22		<u>immer wieder</u> in Mathematik oder Deutsch in (.) oder in NMG.

Gruppe Blau (BS1) – Passage „Warteliste“ (Teil 1)

(Z. 1-4: Nimm=s nicht persönlich, aber es nervt; (.) ähm (1) irgendwie äh: ich hab=s vergessen, Shiva hat wieder reingeredet; (.) wart, ich überleg=s mir; (.) in der Zeit kannst du.)⁵

Zu Beginn der Passage „Warteliste“ dokumentiert sich eine konfrontative Gesprächssituation, in der Iker die Schuld für das Vergessen seines Redebeitrags Shiva zuschreibt. Zunächst bewertet er etwas explizit als ‚nervend‘ (vgl. Z. 1), was er dann auf das ‚wiederholte Reinreden‘ (vgl. Z. 2) des Mitschülers bezieht. In der anschließenden Forderung zu ‚warten‘ (vgl. Z. 2) nimmt Iker eine den Diskurs leitende Position ein und weist dann das Rederecht einer anderen Person zu. Die Diskursleitung (Yw) reagiert zeitgleich ebenfalls mit einer Metakommunikation, in der sie ankündigt, eine „Zwischenfrage“ (Z. 5) zu stellen, also in die Gesprächslücke zu springen. Dies verweist auf die reflexiven Prinzipien der Gesprächsführung: So handelt es sich zwar um einen fremdinitiierten Diskurs (vgl. Z. 5-9) – dies wird später auch an der Adressierung der Diskursleitung als das Rederecht verwaltende Instanz deutlich (vgl. Z. 12f.) –, jedoch wird versucht die Selbstläufigkeit (vgl. Bohnsack 2014, S. 226) wieder herzustellen. Die Diskursleitung stellt schließlich eine immanente Frage, die auf die von der Gruppe zuvor geschilderte Aufgabenbearbeitung (hier nicht abgedruckt) eingeht, wenngleich sich darin auch durch den Verweis auf ein Reagieren der Lehrpersonen im Falle von auftretenden Schwierigkeiten und den Bedarf nach „noch mehr Hilfe“ (Z. 7) ein exmanenter und propositionaler Gehalt findet, gekoppelt mit der Aufforderung, eine Beschreibung (vgl. Z. 8) hierzu zu liefern. In den Reaktionen der Teilnehmer wird dazu mit dem gleichzeitigen (Wieder-)Einstieg in den Diskurs und der Klärung, wer als nächstes sprechen „darf“ (vgl. Z. 10-12), eine gewisse interaktive Dichte bzw. Involviertheit deutlich.

Hasan äußert folgend, dass die Hilfepraxis in unterschiedlichen Situationen verschiedenartig gehandhabt wird (vgl. Z. 14-19). Auf seine Beschreibung, in Testsituationen gäbe es keine Hilfe, verleiht Matteo kurz seiner Gegenposition

⁵ Hier und bei den folgenden Transkript-Auszügen werden jene Transkript-Zeilen mit ausgeprägter Schweizerdeutscher Dialektsprache zum Nachvollzug übersetzt.

Ausdruck (vgl. Z. 18), womit sich für den Diskurs ein *antithetischer* Charakter andeutet. Im Rahmen dieser Korrektur dokumentiert sich so eine Bemühung um zutreffende Beschreibungen der Praxis, insofern die Diskursteilnehmer um diese wetteifern, sich unterbrechen, kommentieren bzw. verschiedene Positionen einnehmen. Hasan grenzt hierauf – in Form einer Synthese – selbst die Reichweite des von ihm Geäußerten ein, indem er anfügt, dass es in Testsituationen nur dann Hilfe gibt, ‚wenn man etwas nicht versteht‘ (vgl. Z. 17). Es kann also Hilfe i. S. einer Klärung von Verständnisfragen angefordert werden – nicht jedoch in Bezug auf die Aufgabenlösung. Den dann über die antithetische Konjunktion „aber“ (Z. 19) eingeführten Fall der „normalen Sachen“ (Z. 19) bezieht Hasan offenbar auf die Unterrichtssituationen außerhalb der Tests. Hierzu gibt es Hilfe – und dies sogar „immer“ (Z. 19), was jedoch mit „Kristina“ (Z. 19) an eine spezifische Person gekoppelt ist. So ist für diese Mitschülerin die Hilfe auf Dauer gestellt bzw. beschreibt Hasan, wie Kristina permanent und ohne längere Betrachtung der Aufgabe gleich aufsteckt, d. h. sich gleich meldet (vgl. Z. 19-20). Kristina erhält also gemäß seinen Äußerungen ohne eigenes Bemühen die Hilfe der Heilpädagogen (Herr Mut und Herr Halbstatter, vgl. Z. 20-21). Damit geht Hasan zwar auf die erfragten Reaktionen der Lehrpersonen (vgl. Z. 5-9) ein, doch fokussiert er deutlich stärker auf den Prozess des Anmeldens von Hilfe. Dieser scheint besonders relevant zu sein: so beobachten und bewerten sich die Schüler:innen augenscheinlich gegenseitig im Hinblick auf ihr Hilfebegehren. Hasan holt die Betrachtung i. d. S. stärker auf die Peer-Ebene, wobei er Kristinas Interaktionsverhalten als permanente Störung bzw. Belästigung klassifiziert (Z. 20-21). Im weiteren Diskursverlauf thematisiert Francesco dann die „manchmal“ (Z. 43) erlebte Praxis der Hilfeebringung durch die Klassenlehrerin:

43	Fm:	Also öppis was wie (.) irgendwie unfair isch, (.) manchmal bi manche
44	Im:	└ ° () °
45	Fm:	Kinder (.) wenn=ähm <u>ich</u> als allererstes so die ganz Ziit lang sch- uffstreck
46		weil ich öppis nid verstoh (.) und denne plötzlich ne andere Kind uffstreckt,
47		(.) denn goht sie bi <u>diesem Kind</u> ; (.) dann streckt <u>dört</u> =ne Kind uff, (.) denn
48		goht sie bi diesem Kind; obwohl ich die ganz Ziit am Uffstrecke bin.
49	Yw:	└ Mhm;
50	Im:	Okay das nervt halt-
51	?m:	└ Frances-
52	Fm:	└ Und genau am <u>Schluss</u> (2) ja genau, am <u>Schluss</u> ; ähm wenn
53		äh, (.) denne isch die Lektion zu End und ich- ich konnt fast gar nichts
54		make, weil ich die ganz Ziit ne Fr- Frog gha=han.

Gruppe Blau (BS1) – Passage „Warteliste“ (Teil 2)

(Z. 43-48: Also etwas was wie (.) irgendwie unfair ist, (.) manchmal bei manchen Kindern (.) wenn=ähm ich als allererstes so die ganze Zeit lang sch- aufstrecke weil ich etwas nicht verstehe (.) und dann plötzlich ein anderes Kind aufsteckt, (.) dann geht sie bei diesem Kind; (.) dann streckt dört ein Kind auf, (.) dann geht sie bei diesem Kind; obwohl ich die ganze Zeit am Aufstrecken bin.

Z. 52-54: Und genau am Schluss (2) ja genau, am Schluss; ähm wenn äh, (.) dann ist die Lektion zu Ende und ich- ich konnte fast gar nichts machen, weil ich die ganze Zeit ne Fr- Frage gehabt habe.)

Francesco bringt einen Aspekt ein, den er explizit als „unfair“ (Z. 43) bewertet: so wird die Reihenfolge des ‚Aufstreckens‘, d. h. des Meldens, in manchen Fällen von der Klassenlehrerin bei der Hilfeerbringung nicht beachtet (vgl. Z. 45-48). Diese, von Iker als ‚nervend‘ (vgl. Z. 50) validierte, Problematik der Nichtbeantwortung einer Frage durch die Klassenlehrerin führt zur Erfahrung der Behinderung der eigenen Handlungsfähigkeit, die gar bis zum Ende der Lektion anhält (vgl. Z. 53-54) – und so eine gewisse Totalität mit sich führt. In der folgenden Sequenz dokumentiert sich, dass hiermit ein gemeinsames Erlebniszentrum der Gruppe angesprochen ist:

59	Im:	Ich find äh: dass das auch stimmt weil (1) das isch mir au <u>sehr</u> uffgfalle;
60		ich kann ei Stund uffstrecke, (.) denn streckt e=andere Kind uff-, <u>ich</u> kann
61		gefühl ei <u>Jahr</u> uffstrecke und sie nimmt mich nid dra. (1) un:d (.) äh
62	Yw:	└ Mhm;
63	Im:	irgendwie Hasan was mich au bi paar Kinder (.) <u>nervt</u> , zum Bispiel bi dir;
64		(.) dich <u>interessiert</u> halt immer was im anderi si <u>Lebe</u> isch; also ich schwör,
65		(.) es interessiert dich nid; ich zum Bispiel daheime; (.) ich mach <u>irgendwas</u>
66		es- es <u>interessiert</u> dich halt nid; wenn ich öppis zum Bispiel (.) Francesco
67		erzähl und du kasch nebe mir si und du denns=willsch wüsse (.) und ich
68		<u>nei</u> sag, (.) denn heisst das halt <u>nei</u> ; es intereres-; ab und zue muesch du
69		nid alles wüsse.
70	Yw:	└ Mhm.
71	Hm:	Ja und dann (.) dann sag ich <u>nein</u> ; (.) ist doch okay;
72	Im:	Meistens au, (.) sag sag (.) und-
73	Hm:	└ Ja └ sag sag (.) bitte sag ich; und dann (.) nein;
74		und dann sage ich, (.) okay;

Gruppe Blau (BS1) – Passage „Warteliste“ (Teil 3)

(Z. 59-69: Ich find äh: dass das auch stimmt weil (1) das ist mir auch sehr aufgefallen; ich kann eine Stunde aufstrecken, (.) dann streckt ein anderes Kind auf-, ich kann gefühlt ein Jahr aufstrecken und sie nimmt mich nicht dran. (1) un:d (.) äh irgendwie Hasan was mich auch bei paar Kinder (.) nervt, zum Beispiel bei dir; (.) dich interessiert halt immer was im anderen sein Leben ist; also ich schwör, (.) es interessiert dich nicht; ich zum Beispiel daheim; (.) ich mach irgendwas es- es interessiert dich halt nicht; wenn ich etwas zum Beispiel Francesco erzähl und du kannst neben mir sein und du danns=willsch wissen (.) und ich nein sage, (.) dann heisst das halt nein; es intereres-; ab und zu musst du nicht alles wissen.)

Iker schließt validierend an die Schilderung von Francesco an, die er zu einer Zwischenkonklusion ausformt: Dabei spitzt er Francescos Beschreibung, sich erfolglos eine ganze Lektion zu melden, zu, indem er den zeitlichen Rahmen auf ‚gefühlte ein Jahr‘ (vgl. Z. 61) ausdehnt, d. h. er bringt mit Hilfe des dramaturgischen Mittels der Übertreibung die mit dem aussichtslosen Melden verbundene Erfahrung des nicht erfüllten Hilfebegehrens nochmals pointierter zum Ausdruck. Nach einer kurzen Sprechpause (vgl. Z. 61) wechselt Iker dann plötzlich den Bezugsrahmen der Betrachtungen zu nervendem Verhalten, indem er direkt Hasan anspricht, der für Iker ‚eines der Kinder‘ darstellt, welches ‚nervt‘ (vgl. Z. 61-63). Dabei formuliert er vehement („ich schwör“, Z. 64), Hasan wolle immer wissen, ‚was im Leben

anderer passiert' (vgl. Z. 64). Obwohl Iker sich hier nicht auf unterrichtliche Situationen bezieht, besteht doch eine gewisse Homologie zu den bisherigen Erörterungen, insofern auch Iker – wie zuvor Hasan (vgl. Z. 19-22) – eine Störung durch ein obsessives Frageverhalten beschreibt, wobei dies nun nicht von Kristina ausgeht, sondern von Hasan selbst. Iker nutzt also die aufgemachte Form und prozessiert sie auf der Ebene der Peerbeziehungen fort, worin sich die Verwobenheit der unterrichtlichen und der peerkulturellen Erfahrungsebenen dokumentiert – ähnlich der Schilderung zu Kristinas Verhalten:

75	Im:	└ Nei bi- wenn <u>ich</u> mit Francesco öppis sag; (.) und
76	Yw:	└ Mhm
77	Im:	du=es wisse willsch, dann saisch du immer sag sag (.) bitte. un:d (1)
78		bi Kristina, es <u>stört</u> ; Herr Mut isch immer nebe ihre; (.) <u>immer</u> ; es <u>nerv</u> -
79	Hm:	└ Ja
80	?m:	└ °Ja°
81	?m:	└ Mhm;
82	Hm:	Es st- (.) es nervt immer; wenn ich erst aufstrecke, wenn ich etwas nicht
83		verstehe und aber ich hab schon zwei Sachen fertig; streck ich auf (.) aber
84		sie-, Herr Mut ist dort und wenn Herr Mut geh- weggeht, (.) streckt sie noch
85	Yw:	└ °Ja°
86	Hm:	einmal und komm- kommt er wieder; (.) extr- äh (.) wie- sie <u>stört</u> einfach;

Gruppe Blau (BS1) – Passage „Warteliste“ (Teil 4)

(Z. 75-78: Nein bei- wenn ich mit Francesco etwas sage; (.) und du=es wissen willst, dann sagst du immer sag sag (.) bitte. un:d (1) bei Kristina, es stört; Herr Mut ist immer neben ihr; (.) immer; es nerv-)

Das Streitgespräch wird schließlich mit einer gewissen Abruptheit so aufgelöst, dass Iker das Subjekt der Betrachtung von Hasan auf Kristina zurückverschiebt (vgl. Z. 78), wobei er fast dieselben Worte wie zuvor Hasan benutzt (vgl. Z. 19-22). Hasan validiert dies wiederum (vgl. Z. 79) und es ergibt sich zwischen den beiden eine verbindende Bewegung, in der sie sich im Gleichklang gegen Kristina wenden. In dieser Hinsicht entsteht eine Art Synthese für den *antithetischen* Diskursverlauf, wenngleich diese in Teilen auch *rituellen* Charakter besitzt, was die Ausklammerung des eigentlichen Streitpunktes – Hasans Verhalten – betrifft. Durch diese Ausklammerung wird der Disput zwischen Iker und Hasan jedoch geglättet und sie treffen sich im Hinblick auf einen gemeinsamen Gegenhorizont. Dazu validiert Hasan Ikers Elaboration und stimmt fast wortwörtlich in diese ein. Sowohl in der Bewertung des Verhaltens der Mitschülerin als ‚einfach störend‘ (vgl. Z. 86) als auch im Herausstellen eines Missverhältnisses von Hilfebedarf und Hilferhalt sind sich die Diskussionsteilnehmer – trotz des im Diskurs aufscheinenden Widerstreits – also einig. In Bezug auf den Unterricht dokumentiert sich in den Beschreibungen allerdings eine gewisse Krisenhaftigkeit, als die einzelfallbezogene Hilfeleistungspraxis eine Art Konkurrenzsituation entspinnt, in der die Schüler:innen zu Wettbewerber:innen um ein knappes Gut werden.

3.2 Gruppe Rot (BS2) – Passage „Hilfsbereitschaft“

Der zweite Fall präsentiert die Diskussion der *Gruppe Rot* der Primarschule BS2. Hierbei tragen die Diskussionsteilnehmer die Namen: Finn (Fm), Kylian (Km), Benno (Bm), Jan (Jm), Milan (Mm) und Noel (Nm):

25	Fm:	Also s=is eigentlich immer so (.) dass wir (nicht) alles im Kopf behalten
26		können und (1) immer wieder <u>Fragen</u> stellen, (.) und zu=s Sachen (.)
27	Km:	└ Und
28	Fm:	Meinung sagen und so; das ist eigentlich (1) sie is <u>ganz</u> offen; (.) Frau
29	Km:	└ Und
30	Fm:	<u>Reichert</u> .
31	Km:	└ äh:m (.) bei Frau Reichert <u>find</u> =ich (.) sehr <u>toll</u> , dass sie (.) ähm (1) so
32		freut sich immer auf den Unterricht (.) wenn wir kommen; (.) und sie (.) sie
33		(.) äh:m (1) ähm (.) sie macht <u>nicht</u> eine Faxe (.) wenn wir sie etwas fragen,
34		(.) sondern sie (1) wie soll ich sagen? sie ist immer (.) so: (.) <u>hilfsbereit</u> .

Gruppe Rot (BS2) – Passage „Hilfsbereitschaft“ (Teil 1)

In dieser Passage charakterisiert Finn die unterrichtliche Situation, wobei er zunächst von Grenzen des von den Schüler:innen erwartbaren Könnens ausgeht und dann auf die damit verbundenen Praktiken des wiederkehrenden Fragenstellens verweist (vgl. Z. 25-27). Zudem wird beschrieben, dass die Schüler zu „Sachen“ (Z. 26) ihre „Meinung sagen“ (Z. 28). Dann nimmt der Schüler Bezug auf die Haltung der Klassenlehrerin (Frau Reichert) gegenüber diesen Schüler:innen-Praktiken: so sei sie „ganz offen“ (Z. 28). Das heißt, die Lehrerin zeigt sich offen für zweierlei: 1.) auftretende Fragen, die (auch) im Zuge des Vergessens von Lerninhalten entstehen, und 2.) die Kommunikation der Schüler:innen-Perspektiven, wobei die „Meinung sagen“ (Z. 28) zu können impliziert, Kritik an den Verfahren – im metakommunikativen Sinne – üben zu können. Hieran schließt Kylian validierend an und schildert, Frau Reichert freue sich immer auf den Unterricht – er verlässt also die Ebene des unterrichtlichen Handelns und wechselt auf die der Gefühle resp. emotionalen Haltung der Lehrperson zum Unterricht, zu der er einen Zugang zu haben scheint. Darin dokumentiert sich eine Verbundenheit – so ist die Freude der Klassenlehrerin für die Schüler von Relevanz. Dem steht der negative Horizont des ‚Faxen-Machens‘ (vgl. Z. 33) gegenüber – eine aus der Erwachsenen- in die Peer-Sprache durch Umkehr transformierte Metapher für (zu disziplinierendes) ‚Quatschmachen‘. Diese wird hier jedoch i. S. des Diskreditierens des Fragenstellens verwendet, wovon sich die Klassenlehrerin mit ihrer generellen ‚Hilfsbereitschaft‘ (vgl. Z. 34) abhebt.

37	Bm:	U:nd es ist halt <u>auch</u> so; (.) wenn wir sie etwas fra:gen, ((atmet laut)) und
38		sie=s schon s- (.) viel oft <u>erklärt</u> ha:t, (.) dann macht sie halt nicht so (.)
39		<u>ha::</u> ((atmet laut)); (.) <u>sondern</u> (.) da:nn dann sagt sie (1) äh:m, (.) weil
40	Fm:	<u>Mhm;</u>
41	Bm:	sie hat ja auch (.) <u>muss</u> ja <u>auch</u> (.) zum Beispiel Hausaufgaben
42		korrigieren; dann kann- sagt sie manchmal, (1) ich hab=s grade (1) Finn
43		(.) <u>erklärt</u> , (.) und (1) t- äh:m (1) du kannst ja zu <u>ihm</u> gehen und ihn fragen.
44		(1) aber sie ist nie so <u>gemein</u> ;

Gruppe Rot (BS2) – Passage „Hilfsbereitschaft“ (Teil 2)

Benno elaboriert (para-)sprachlich den negativen Gegenhorizont des ‚Faxen-Machens‘ und geht auf die Lage und die Strategie der Lehrerin ein, die neben der unterrichtlichen Interaktion weitere Anforderungen erfüllen muss, „zum Beispiel Hausaufgaben korrigieren“ (Z. 41-42). In diesem Zuge verweist sie etwa auf die Möglichkeit, einen Mitschüler, der die Erklärung bereits erhalten hat, zu befragen (vgl. Z. 42-43). So dokumentiert sich in der Darstellung eine reziproke Kommunikation und gegenseitige Antizipation von Perspektiven der Schüler:innen und der Lehrerin.

3.3 Komparation

In der Passage „Hilfsbereitschaft“ gehen die Schüler der *Gruppe Rot* deutlicher auf die Interaktion zwischen ihnen und der Lehrperson ein, während in der *Gruppe Blau* die Peer-Ebene eine größere Rolle spielt und die Schüler:innen kaum Zugang zu Interaktionen mit den Lehrpersonen zu finden scheinen. Für die *Gruppe Rot* führt Benno die Peers dabei in einer spezifischen Funktion ein: im Hinblick auf die Möglichkeit der Konsultation von Mitschüler:innen, die bereits eine Erklärung von der Lehrerin erhalten haben (vgl. Z. 42-43). Hierin zeichnet sich der positive Horizont einer kooperativen und flexiblen Hilfepraxis ab, die auch die Schüler:innen in die Hilfeerbringung miteinschließt. Stellen also die Mitschüler:innen im Fall der *Gruppe Blau* eine Konkurrenz zum eigenen Hilfeerhalt dar, so sind sie in der *Gruppe Rot* nach Erhalt professioneller Hilfe selbst relevante Akteur:innen der Hilfeerbringung.

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass die Diskussionsteilnehmer der *Gruppe Rot* wie mit einer Stimme sprechen, womit ein *univoker* Diskursmodus (vgl. Przyborski 2004) konstatiert werden kann. Im Vergleich zum Diskurs der *Gruppe Blau* ergibt sich hier ein deutlicher Kontrast, insofern dort miteinander konkurrierende, widerstreitende Redebeiträge zu beobachten sind, die durch (z. T. rituelle) Synthesen (nicht) aufgelöst werden. Eine Praxis der gegenseitigen Beobachtung und Bewertung zeigt sich als charakteristisch für die *Gruppe Blau* – im Hinblick nicht nur auf unterrichtsbezogene, sondern auch auf peerkulturelle Aspekte. In diesem Sinne kommt es zu einer *Relationierung* der unterrichtlichen und peerkulturellen *Kontextur* (vgl. Jansen & Vogd 2022) bzw. dokumentiert sich eine diesbezügliche

che „Zirkularität“ (Wagner-Willi 2005, S. 294). So beschreibt auch Breidenstein (2010, S. 882), dass z.T. „die Relevanzen und Anforderungen des Unterrichts in der Peer Kultur durchaus gebrochen“, z.T. „aber auch eingebaut, aufgenommen oder umfunktioniert“ werden. In diesem Zusammenhang ist für die *Gruppe Blau* nicht bloß ein *dynamisches Changieren* zwischen den Sphären (vgl. Hackbarth 2016, S. 146), sondern die Herausbildung einer Gleichförmigkeit zu beobachten (vgl. Kap. 3.1). Dabei deutet sich eine Korrespondenz der Adressierungen, die die Schüler untereinander vornehmen, mit denjenigen der Lehrpersonen gegenüber den Schüler:innen an, was etwa das (gegenseitige) Reglementieren betrifft. In den – in den Folgewochen zur Diskussion der Gruppe *Blau* – im Teilprojekt der *Partizipativen Unterrichtsentwicklung* entstandenen Dokumentationen zu Unterrichtsbeobachtungen und Reflexionsgesprächen (mit den Schüler:innen wie den Lehrpersonen, vgl. Zahnd & Oberholzer 2022) wird dabei erkennbar, wie sich schließlich die sich im Diskurs dokumentierenden Ab- und Ausgrenzungspraktiken auf Peer-Ebene verschärfen. Hierbei involviert ein Konflikt um Kristina und Iker einen Großteil der Schüler:innen der Klasse direkt oder indirekt, letzteres z. B. über Klärungsversuche im Klassenrat (vgl. ebd., S. 21). Die Klassenlehrerin äußert dazu, dass derlei Konflikte zur Folge haben, dass die Durchführung von Unterricht kaum mehr möglich sei.

Eine Wechselwirkung der unterrichtlichen Handlungsstruktur mit derjenigen der Peers deutet sich jedoch nicht nur im Diskurs der Gruppe *Blau*, sondern auch in demjenigen der Gruppe *Rot* an, wo die Offenheit der Lehrperson gegenüber den Anliegen der Schüler:innen mit einer Offenheit dazu korrespondiert, den Mitschüler:innen bei Fragen weiterzuhelfen resp. diese als Hilfeleistende zu akzeptieren. Auch sind in diesem Diskurs keine vergleichbaren Ab- und Ausgrenzungen unter den Peers zu beobachten und die Schüler zeigen sich nachsichtig bzw. nehmen gar die Perspektive der Lehrperson ein, wenn diese z. B. einmal keine Zeit für sie hat (vgl. Kap. 3.2).

4 Fazit und Implikationen

Fragt man vor dem Hintergrund dieses Fallvergleichs nach der „Bewältigung der notorischen Diskrepanz zwischen den [...] normativen Anforderungen der Organisation und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2020, S. 31), also nach der *konstituierenden Rahmung*, dokumentiert sich deren Etablierung in der Gruppe *Rot* v. a. hinsichtlich der herausgestellten reziproken Kommunikation und gegenseitigen Antizipation von Perspektiven zwischen der Lehrerin und den Schülern. Demgegenüber deutet sich in den Beschreibungen der Gruppe *Blau* an, dass die Schaffung einer *konstituierenden Rahmung* nicht gelingt, insofern im Hinblick auf

die verhinderten Fragemöglichkeiten eine (totale) Handlungsunfähigkeit durch die Schüler geschildert wird: So kann das spezifische Nicht-Verstehen des unterrichtlichen Gegenstands nicht vor den Lehrpersonen zum Ausdruck gebracht werden, worin aufscheint, dass der Sachbezug verlorengeht und ein Modus des „organisationalen Rahmungsverlusts“ (ebd., S. 103) entsteht. Betrachtet man hierzu die Ergebnisse der *dokumentarischen Interpretation* von Unterrichtsvideografien (vgl. zur Auswertungsmethode: Fritzsche & Wagner-Willi 2015) aus dieser Klasse, zeigt sich dort, dass die Schüler:innen auch im Rahmen des Klassengesprächs resp. der Aufgabenerläuterung – also nicht nur in den geschilderten Situationen der Aufgabenbearbeitung (vgl. Kap. 3.1) – durch die spezifische Praxis der Professionellen in weiten Teilen daran gehindert werden, ihr jeweiliges Verständnis des unterrichtlichen Gegenstands und diesbezügliche Inkongruenzen zu artikulieren (vgl. Papke & Wagner-Willi 2024). So wird durch die Klassenlehrerin die implizite Anweisung prozessiert, ‚keine überflüssigen Fragen zu stellen‘, wobei auf Seite der Schüler:innen zu beobachten ist, dass diese bei Fragen zögern oder Wortmeldungen gar ganz zurückziehen (vgl. ebd.).

Wenden wir uns der Frage der Relevanz der Erhebung und Analyse von Schüler:innen-Perspektiven zu, können wir zunächst Folgendes festhalten: Der Einbezug der bislang eher vernachlässigten Perspektiven von Schüler:innen mit Hilfe von Gruppendiskussionen erzeugt einen beachtlichen (Mehr-)Wert für die Gewinnung von Erkenntnissen zu den Prozessstrukturen von Schule und Unterricht. So ermöglicht die Gestaltung des Gruppendiskurses nach dem Prinzip der „Offenheit gegenüber den Kontextuierungen der Erforschten“ (Bohnsack 2005, S. 70) einen (partiellen) Blick auf die *Genese* der Phänomene von Schule und Unterricht. In unserem Fallbeispiel der *Gruppe Blau* zeichnet sich etwa eine spezifische Verwobenheit der Prozessstrukturen des Unterrichts mit der (mehrdimensionalen) konjunktiven Ebene der Peer-Kultur ab. Diesbezüglich kann dann das im Rahmen der Unterrichtsvideografien beobachtbare Zurückziehen von Wortmeldungen als Reaktion sowohl auf die starke Reglementierung der Interaktionssituation durch die Klassenlehrerin als auch auf die Bewertungen der Mitschüler:innen interpretiert werden – letzteres wird erst durch das Material der Gruppendiskussion ersichtlich. In diesem Zusammenhang lässt sich mit Rekurs auf Niklas Luhmann herausstellen, dass „die Insider-Perspektive dessen, der die Systemgeschichte miterlebt hat, mehr Wissen vermittelt [...], als allgemein selbstverständlich und für Außenstehende zugänglich wäre“ (Luhmann 1975, zit. in Bohnsack 2020, S. 45-46). Dabei kann die spezifische Konflikthaftigkeit zwischen den Schülern der *Gruppe Blau*, die sich im Schuljahresverlauf für diesen Klassenzusammenhang, wie dargelegt, weiter steigert, über die von ihnen erbrachten Erzählungen und Beschreibungen auch als *Produkt der (Unterrichts-) Interaktion* verstanden werden (vgl. Kap. 3.3).

Bohnsack (2020, S. 71) hat außerdem im Rahmen der *Praxeologischen Wissenssoziologie* herausgestellt, dass sich „Akteurs- und Interaktionsperspektive [...] partiell auch wechselseitig zu validieren“ vermögen. Der Einbezug von Daten zu Perspektiven von Lehrpersonen *und* zu unterrichtlichen Interaktionen ist in der Schulforschung, die mit der *Dokumentarischen Methode* arbeitet, bereits gewinnbringend vorgenommen worden (vgl. z. B. Bonnet & Hericks 2020). Dabei kommt u. E. der Schüler:innen-Perspektive in der Schul- und Unterrichtsforschung auch und gerade deshalb eine besondere Bedeutung zu, da sie die Adressat:innen der Bildungsorganisationen sind, auf die sich die jeweiligen Lehr-Lern-Arrangements ausrichten haben. Zudem sind deren Perspektiven auf Grund der organisational bedingten asymmetrischen Rollenkonstellation im Schulalltag eher der Gefahr ausgesetzt, unterbelichtet zu bleiben. Dies trifft umso mehr auf den hier exemplarisch herangezogenen Gegenstandsbereich der Schüler:innenforschung im Kontext von inklusiven Settings zu (vgl. Tervooren 2016, S. 572). Die Schulforschung hat sich u. E. dieser Spezifik ihres Feldes zu stellen.

In Bezug auf das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode zur Erfassung der Sichtweisen von Schüler:innen lassen sich jedoch auch Grenzen aufzeigen. Unsere, auf deren Erfahrungen gerichteten Diskussionen zum Lehr-Lernsetting, zu unterrichtlichen Interaktionen und der Bewältigung der an die Schüler:innen gestellten Anforderungen boten zwar Einblicke in deren unterrichtsbezogenen konjunktiven Erfahrungen, Problemlagen und Orientierungen, allerdings stießen die Gruppen auch auf Grenzen der Erzählbarkeit ihrer alltäglichen unterrichtlichen (Lern-)Erfahrungen. Daher erachten wir den Einbezug von Videographien für bedeutend, um dem unterrichtlichen Schüler:innen-Handeln im alltäglichen Vollzug bzw. der vielschichtigen Prozessstruktur unterrichtlicher Interaktionen auf die Spur zu kommen (vgl. hierzu: Papke & Wagner-Willi 2024) – auch wenn Videografien stets selektive empirische Daten liefern und i. d. S. *blinde Flecken* verbleiben (vgl. Wagner-Willi 2005).

Resümierend hat die Erforschung der Perspektiven von Schüler:innen, deren Bezeichnung sich aus der Mitgliedschaft in der schulischen Bildungsorganisation verdankt, den organisationalen Kontext ihrer Genese zu berücksichtigen. Hierbei betont Bohnsack (2020, S. 42): „Klient:innen wie Professionelle sind hinsichtlich ihrer je spezifischen Identität und ihres je spezifischen Habitus im Kern das Produkt der sich konstituierenden Erfahrungsräume resp. ‚Eigenprodukt des Kommunikationssystems‘ (Luhmann 2020: 30)“. In dieser Hinsicht wird die

„Bedeutung des Prozesscharakters, also der Interaktions- oder auch Gruppendynamik, und die in dieser Hinsicht erforderliche Sensibilität der Professionellen im Umgang mit dem daraus erwachsenden ‚Systemgedächtnis‘ (Luhmann 1975a: 26) [...] – zumeist unterschätzt und ist mit dem eher statischen Begriff des ‚Arbeitsbündnisses‘ [...] kaum zu fassen“ (Bohnsack 2020, S. 42).

Zwar ist das Konzept des ‚Arbeitsbündnisses‘ als in vielfältigen Spannungsverhältnissen stehend sowie dialektisch gedacht, doch diskutieren hierzu etwa auch Werner Helsper und Merle Hummrich (2008, S. 62), dass die „Prozessperspektive“ lange Zeit „zu wenig beachtet worden“ ist. Diesbezüglich verweist Bohnsack (2020, S. 80) auf eine „Hierarchisierung des Arbeitsbündnisses im Sinne des strukturtheoretischen Ansatzes“, in deren Rahmen der Klientel von vornherein ein geringes Maß an Autonomie zugesprochen wird. So konstatiert er eine Verhaftung der Konzeption Ulrich Oevermanns (1996, vgl. S. 154) auf einer Stufe der ‚konventionellen‘ Moral, welche ‚postkonventionelle‘ Ausprägungen zu wenig einschließt (vgl. Bohnsack 2020, S. 80). Im Hinblick auf letztere stellt er heraus: „Derartige diskursethische Prinzipien [...] legen die Klientel nicht auf die normativen Autonomievorstellungen seitens der beruflichen Akteur:innen fest“ (ebd.) und eröffnen die Möglichkeiten „einer *reflexiven* Autonomie“ (ebd., Herv. i. Orig.). Das Konzept der *konstituierenden Rahmung* bietet hier, wie entlang der Fallbeispiele ausgeführt, eine *praxeologisch-wissensoziologisch* fundierte Möglichkeit, den Anteil der Schüler:innen am *interaktiven Produkt* eines *professionalisierten Milieus* (vgl. Bohnsack 2024) zu fassen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung, sozialisatorische Interaktion und konjunktiver Erfahrungsraum. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis* (S. 17-63). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Leverkusen: UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissensoziologie*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), S. 63-81.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht*. Tübingen: Narr.
- Breidenstein, G. (2022). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1337-1356). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), S. 869-887.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Weinheim/München: Juventa.
- Dieth, E. (1986). *Schwyzertütschi Dialektschrift*. Aarau: Sauerländer.
- Fritzsche, B. (2015). Wenn niemand zu Schaden kommen darf. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 15 (2), S. 173-190.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S.131-152). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

- Goffmann, E. (1973). *Asyle – über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hackbarth, A. (2016). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen – Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), S. 663-666.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Jahr, D. & Nagel F. (2017). Politikdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In M. Maier, C. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 191-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2022). *Kontexturenanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köhler, S.-M. (2012). *Freunde, Feinde oder Klassenteam?* Wiesbaden: Springer VS.
- Köpfer, A. & Böing, U. (2017). Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Assistenzerfahrung auf Schullasistenz. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (1), S. 20-32.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 15 (2), S. 211-219.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), S. 72-90.
- Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3 (1), S. 41-63.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Papke, K. (2021). *Organisierte Inklusion?* (Kurzbeschreibung zum Promotionsprojekt). <https://bildungswissenschaften.unibas.ch/de/doktoratsstudium/dissertationen/katharina-papke/> Zugegriffen: 19. Februar 2023.
- Papke, K. & Wagner-Willi, M. (2024). Professionalisierte Unterrichtsmilieus: zur Herstellung und Bearbeitung einer konstituierenden Rahmung in unterrichtlichen Kooperationen. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wägener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis* (S. 141-168). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2), S. 231-248.
- Tervooren, A. (2016). Inklusion – (k)ein Thema für die Peerforschung? In S.-M. Köhler, K.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 561-576). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wägener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. (2018). Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 315-329). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne*. Wiesbaden: VS.
- Wagner-Willi, M. & Zahnd, R. (2020). *Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts*. <https://data.snf.ch/grants/grant/188805> Zugegriffen: 19. Februar 2023.
- Zahnd, R. & Oberholzer, F. (2022). Stolpersteine und Wegweiser auf dem Weg zu inklusiven Lernarrangements. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (12), S. 16-23.
- Zinnecker, J. (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), S. 667-690.

Autorinnen

Papke, Katharina, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Wissenssoziologie und Professionsforschung, Inklusive Unterrichtsentwicklung.

E-Mail: katharina.papke@fhnw.ch

Wagner-Willi, Monika, Dr., Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Videobasierte Schul- und Unterrichtsforschung, Inklusive Pädagogik, Dokumentarische Methode.

E-Mail: monika.wagnerwilli@fhnw.ch