

Nitschmann, Hannah; Dederich, Markus

## Emotionen in der Peer-Interaktion im inklusiven Unterricht. Ein Werkstattbericht

*Schuppener, Saskia [Hrsg.]; Dederich, Markus [Hrsg.]: Ambivalente Emotionen im Kontext von Inklusion und (Geistiger) Behinderung. Bad Heilbrunn : Bundesvereinigung Lebenshilfe; Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 176-193*



Quellenangabe/ Reference:

Nitschmann, Hannah; Dederich, Markus: Emotionen in der Peer-Interaktion im inklusiven Unterricht. Ein Werkstattbericht - In: Schuppener, Saskia [Hrsg.]; Dederich, Markus [Hrsg.]: Ambivalente Emotionen im Kontext von Inklusion und (Geistiger) Behinderung. Bad Heilbrunn : Bundesvereinigung Lebenshilfe; Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 176-193 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321921 - DOI: 10.25656/01:32192; 10.35468/6132-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321921>

<https://doi.org/10.25656/01:32192>

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

*Hannah Nitschmann und Markus Dederich*

## **Emotionen in der Peer-Interaktion im inklusiven Unterricht. Ein Werkstattbericht**

### **1 Einleitung**

In diesem Beitrag wollen wir einen Aspekt unseres im Dezember 2019 abgeschlossenen BMBF-Projekts ‚Kulturelle Teilhabe und Inklusion‘ präsentieren und zur Diskussion stellen. Wie der Titel unseres Beitrags andeutet, geht es dabei um die emotionale bzw. affektive Färbung von Peer-Interaktionen im inklusiven Unterricht. In der ursprünglichen Konzeption des Projekts spielten Gefühle, Emotionen bzw. Affekte bestenfalls eine hintergründige und weitgehend implizit bleibende Rolle. Jedoch hat sich uns sowohl im Laufe der theoretischen Auseinandersetzung mit Interaktionsdynamiken zwischen Schüler:innen im Unterricht als auch während der Forschung im Feld zunehmend der Eindruck aufgedrängt, dass einseitige oder wechselseitige Affektionen bzw. emotional grundierte (Re-) Adressierungen zwischen Mitschüler:innen den gesamten Schulalltag nicht unwesentlich prägen. Diesen Aspekt nicht in den Blick zu nehmen, würde übersehen, dass Schulen immer auch „emotional communities“ sind (vgl. Torres 2018), dass das Schulklima, die Erfahrung von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit sowie von Anerkennung und Nichtanerkennung ohne die Berücksichtigung von Affekten, Emotionen und Gefühlen überhaupt nicht angemessen konzeptualisiert und empirisch erforscht werden können. Vor diesem Hintergrund werden wir nachfolgend zunächst in groben Zügen ein theoretisches Verständnis solcher Prozesse skizzieren. Dabei fokussieren wir die als sinnliche Wahrnehmung verstandene Aisthesis und deren Einbettung in eine Phänomenologie des Leibes. Von besonderem Interesse hierbei ist die Bedeutung von Affektionen für interaktive (Re-)Adressierungsprozesse. Im zweiten Schritt werden wir die Dynamik und Wirkungsweise des Zusammenspiels von Adressierung und Affektion an zwei kurzen Beispielen aus unserem Forschungsprojekt verdeutlichen.

Voranschicken wollen wir einen Hinweis zur Terminologie. Wie in der Einleitung zu diesem Band herausgestellt wird, besteht in der zunehmend ausdifferenzierten Forschung keineswegs Einhelligkeit bezüglich der Definition und Konzeptualisierung von Affekt, Gefühl und Emotion. In unseren nachfolgenden Überlegungen werden wir uns auf Affekte bzw. Affektionen fokussieren, weil diese gerade mit

Blick auf Adressierungen, Interaktionen, Beziehungsdynamiken von besonderer Bedeutung sind. Dabei verstehen wir Affekte nicht als isolierbare psychologische und im Individuum lokalisierbare Größe, sondern als kontextuell eingebettete, leibliche, relationale und dynamische Prozesse (vgl. Slaby & Mühlhoff 2019). Affekte spielen einerseits für soziale Prozesse, etwa solche der Schließung oder Öffnung von Gruppen und damit der Herstellung von Ordnungen der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit, andererseits auch für die Konstituierung von Subjektivität eine kaum zu unterschätzende Rolle (vgl. Dederich 2018).

## 2 Das Projekt „Kulturelle Bildung und Inklusion“

Das an der Universität zu Köln sowie der Universität Lüneburg bzw. Humboldt Universität Berlin angesiedelte Verbundprojekt ‚Kulturelle Bildung und Inklusion‘ (2017-2019) befasste sich mit der Frage nach Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen kultureller Teilhabe von Kindern mit Beeinträchtigungen in einem spezifischen Bereich der ästhetischen Bildung. Im Rahmen einer videobasierten Ethnographie, die wir zu drei Erhebungszeitpunkten durchgeführt haben, besuchten wir insgesamt acht Lerngruppen (Vorschule bis Klasse 6) im Musikunterricht (Lüneburg) und Nicht-Musikunterricht (Köln), ergänzend wurden Interviews und Gruppendiskussionen geführt.

Die zentrale Frage des Kölner Teilprojekts lautete, inwiefern und auf welche Weise Differenzen zwischen den Kindern in inklusiven Schulklassen thematisiert werden und wie diese im unterrichtlichen Geschehen einerseits (re-)produziert, andererseits auch eingeklammert, in Frage gestellt, neu verhandelt oder gar – zumindest situativ – überwunden werden. Dabei untersuchten wir mit einem doppelten Fokus primär nonverbale Interaktionen, in die Kinder mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf involviert waren. Wir wollen nicht verschweigen, dass sich in dieser Formulierung ein Dilemma artikuliert, das uns während des gesamten Projekts begleitet hat: Einerseits galt ein Teil unseres Interesses der Teilgruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, andererseits interessierte uns aber auch die Frage, ob diese Unterscheidung in den von uns beobachteten Klassen überhaupt eine Bedeutung hat. Uns war bewusst, dass unser Fokus Beobachtungsartefakte hervorbringen und reifizierende Wirkungen entfalten könnte. Darüber hinaus legten wir unsere Aufmerksamkeit zugleich auch auf den Einfluss der das Geschehen rahmenden schulischen Strukturen, pädagogischen Arrangements und Interventionen des pädagogischen Personals. Im Mittelpunkt des Lüneburger bzw. Berliner Teilprojekts stand hingegen die Frage, ob und wenn ja, wie durch kulturell-ästhetische, insbesondere musikalische Praktiken ein Abbau von möglichen Berührungängsten und stereotypisierenden Wahrnehmungsmustern zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen erfolgen

kann. Vor diesem Hintergrund lässt sich die zentrale Frage des Gesamtprojekts wie folgt bündeln: Lassen sich soziale Prozesse des Teilhabens oder Teilwerdens und deren Beschränkungen – durch Differenz erzeugende Adressierungen und verbessernde Praktiken in der Schule – mit kulturell-ästhetischen Praktiken so verschränken, dass sich erweiterte Spielräume der Teilhabe eröffnen könnten? (vgl. Dederich & Dietrich 2022)

### 3 Theoretische Überlegungen

Im Rahmen des Projekts haben wir in Bezug auf die uns interessierenden Aspekte von Interaktionsprozessen und Adressierungen von ‚Aisthesis‘ gesprochen. Anhand dieses Begriffs lässt sich in verdichteter Form zeigen, dass soziale Prozesse in vis-avis-Situationen – etwa die Regulierung von Nähe und Distanz, die Artikulation von Zustimmung und Ablehnung, das Austragen von Konflikten, die kooperative Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben usw. – eine leiblich-sinnliche Seite haben, ohne die diese und ähnliche Prozesse nicht zu begreifen wären. Im Gegensatz zu einem kognitiven und primär sprachlichen bzw. begrifflichen Zugang zur Welt bezeichnet Aisthesis eine ‚tiefer‘ ansetzende, grundlegendere „Weise, sich in der Welt zu orientieren“ (Küpper & Menke 2003, 11). Asthetische Prozesse sind eng verbunden mit sinnlichen Wahrnehmungen, situativen Atmosphären und leiblichen Affektionen. Aisthesis, so könnte man mit Hartmut Rosa (2016) sagen, ist ein Modus der Erfahrung, der uns gegenüber anderen Menschen in Resonanz oder auch Dissonanz versetzt und maßgeblich beeinflusst, welche Gefühle Situationen oder andere Menschen in uns auslösen und wie wir auf Gegebenheiten oder andere Menschen antworten. Dies geschieht aber nicht zwingend auf einer bewussten Ebene und noch weniger auf reflektierte Weise. Vielmehr handelt es sich im phänomenologischen Sinn um leibliche Erfahrungen, die sich bereits auf einer vorbewussten Ebene entfalten. Und als solche ereignen sie sich diesseits der Differenzierung zwischen einem rationalen, sprachlich-reflektierten und einem spontanen, affektiven und emotional unterfütterten Weltzugang. Weil ästhetische Erfahrungen untrennbar sind von der Weise, wie wir durch Situationen und durch andere affiziert werden, verstehen wir sie als pathisch und responsiv (hierzu ausführlich: Dederich & Seitzer 2024). Pathos bedeutet: mir widerfährt etwas, etwas geschieht mit mir, es trifft und betrifft mich, rührt mich an, löst etwas in mir aus. Mit dem Pathos hängt die Responsivität eng zusammen. Im Gegensatz zu einem Handlungsbegriff, der menschliches Handeln der Initiative eines steuernden Subjekts zuschreibt, zeigt die Phänomenologie der Responsivität, dass unser Verhalten – und auch unser Fühlen und Denken – als Antwort auf ein vorgängiges Ereignis zu verstehen ist. Waldenfels zufolge ist Responsivität ein zentrales Merkmal der Erfahrung. Dabei ist die Antwort mehr als eine bloße Reaktion: Sie ist in dem Sinn produktiv, dass sie dem, worauf sie ant-

wortet, einen bestimmten Sinn verleiht (vgl. Waldenfels 2002). So verstanden ist es beispielsweise das Gefühl der Scham, das den entblößenden und aufdringlichen Blick zu einem beschämenden Blick macht.

Nach unserem Verständnis sind ästhetische Erfahrungen also pathisch und responsiv und wurzeln in der Leiblichkeit. Im Sinn von Maurice Merleau-Ponty ist der Mensch ‚mittels‘ des Leibes in der Welt und zugleich wird ihm die Welt mittels des Leibes zugänglich – der Leib ist „das Subjekt der Wahrnehmung“ (Merleau-Ponty 1966, 263) und zugleich „Erkenntniswerkzeug“ (ebd., 403), wobei ‚Erkenntnis‘ hier in einem sehr weiten Sinn zu verstehen ist, weil auch ein präreflexiver Modus der Erfahrung gemeint ist. Die Welt erschließt sich uns nicht durch Akte des reflexiven Bewusstseins und durch kategoriale Unterscheidungen, sondern bereits auf einer vorbegrifflichen, vorlogischen und vorreflexiven Ebene. Bedeutsam in diesem Kontext ist, dass die sinnliche Wahrnehmung hier nicht primär und nicht ausschließlich als intentionaler Akt des Sich-Richtens auf etwas verstanden wird, sondern im bereits erläuterten Sinn als Pathos oder Affektion: Diese bilden den „vor- oder subintentionalen Unter- und Hintergrund, vor dem sich alles intentionale und geregelte Verhalten abhebt“ (Waldenfels 2010, 323).

Dieses hier nur angedeutete Verständnis von Leiblichkeit hat auch weitreichende Implikationen im Hinblick auf die Frage, wie das Subjekt zu verstehen ist. In seinen Studien über Modi ästhetischer Erfahrung schreibt Waldenfels über den Prozess der Selbstbildung, wie er in den Sozialwissenschaften und der Psychoanalyse verhandelt und rekonstruiert wird, dieser vollziehe sich „nicht als bloßer Rollenerwerb und Rollenwechsel, sondern als ein krisenhafter Prozess, der von affektiven Bindungen und Trennungen geprägt ist“ (Waldenfels 2010, 318). Darüber hinaus zeigt er in phänomenologischer Hinsicht, dass die Leiblichkeit der Ort der Gefühle ist: „[...] der Leib, der sich spürt, indem er etwas anderes und jemand anderen spürt, der in seiner Eigenwirksamkeit unaufhörlich fremden Einwirkungen ausgesetzt ist und darin verletzlich bleibt. Empfindlichkeit und Verwundbarkeit sind nicht voneinander zu trennen“ (ebd., 326). Zu den von Waldenfels genannten Affekten, Empfindungen und Gefühlen – seine Terminologie ist an dieser Stelle nicht ganz eindeutig – gehören der Schmerz, Glücksgefühle, aktuelle Gefühlsaufwallungen wie der Zorn und anhaltende wie die Rachsucht, aber auch mehr oder weniger stabile Grundgefühle wie Lebensfreude oder Welt-schmerz (vgl. ebd., 327).

Auf ähnliche Weise wie Waldenfels bringt Judith Butler in der Einleitung zu der Schrift „Sinn und Sinnlichkeit des Subjekts“, in der sie sich u. a. auch auf phänomenologische Quellen, etwa Maurice Merleau-Ponty, bezieht, prägnant den Zusammenhang von Adressierung, Sinnlichkeit und Subjektgenese zum Ausdruck: „Wenn wir von der Formierung des Subjekts sprechen, dann setzen wir unweigerlich eine Schwelle der Empfindlichkeit und Empfänglichkeit voraus, die der Formierung eines bewussten und reflektierenden ‚Ich‘ vorauszugehen scheint. Das

bedeutet nichts weiter, als dass dieses Geschöpf, das ich bin, von etwas affiziert wird, das ihm äußerlich, ja vorgängig ist und dieses Subjekt, das ich bin, anstößt und beeinflusst“ (Butler 2021, 7). Zentral für diesen Gedanken, der bereits seit den 1980er Jahren von Waldenfels ausgearbeitet wurde (vgl. u. a. Waldenfels 2015), ist die Einsicht, dass eine Andersheit oder Alterität die Bedingung der Möglichkeit für die Ausbildung eines Ich oder Selbst ist. Hierzu noch einmal Butler, die in folgendem Zitat auch auf den pathischen Aspekt der Erfahrung hinweist: „Berührt zu werden heißt natürlich, etwas zu durchleben, was von außen kommt, ich bin also auf grundlegende Weise von dem veranlasst, was außerhalb von mir ist und was ich durchlebe, und dieses Durchleben verweist auf eine Passivität, die sich nicht als das Gegenteil einer ‚Aktivität‘ verstehen lässt“ (Butler 2021, 68).

Über das bisher Gesagte hinausgehend haben leiblich-sinnliche Erfahrungen auch eine welterschließende und evaluative Seite. Eine Situation, ein Gegenstand, ein Ereignis, eine Person wird *als* etwas erfahren – wenn auch, wie gesagt, nicht zwingend auf begrifflich fixierte Weise: *als* angenehm, freundlich, sympathisch, anziehend, oder aber *als* unangenehm, unfreundlich, unsympathisch, abstoßend, bedrohlich, angsteinflößend usw. und entsprechend neigen wir spontan dazu, uns hin- oder abzuwenden. Dabei kann sich die Affektion, etwa eine Verunsicherung und ein unterschwelliges Unbehagen, zu einer deutlichen Emotion verdichten, also etwa Angst. Dieses *etwas als etwas* ist bedeutsam, weil es einerseits anzeigt, dass die Erfahrung weder ein Abbild der Sache selbst ist noch eine bloße Konstruktion. Hinzu kommt, dass affektiv getönte ästhetische, leiblich-sinnliche Erfahrungen nicht von den Kontexten, in denen sie entstehen, abgelöst werden können. Sie sind nicht nur biographisch mitbedingt, sondern auch in ein Bezugsfeld institutionalisierter Ordnungen, sozialer Praktiken und gesellschaftlicher Normen eingebettet.

Das bisher Gesagte ist schließlich auch für unser Verständnis von Adressierung bedeutsam. Zum einen legen sie nahe, Adressierung nicht allein als sprachlichen Prozess zu fassen, sondern sie auf der Ebene des leiblichen In-der-Welt-Seins und der sinnlichen Erfahrung anzusetzen und deren Einbettung in situative und übersituative Kontexte sowie die in ihnen wirksamen Normen und Machtaspekte zu berücksichtigen – in einem Wort: sie relational zu fassen. In diesem Sinn meint Adressierung (oder, wie Butler häufig auch sagt, „Anrufung“), dass Individuen durch Blicke, an sie gerichtete Worte oder auf sie einwirkende soziale Praktiken – beispielsweise solche, die den reibungslosen Ablauf schulischen Unterrichts gewährleisten sollen – in soziale Prozesse oder Strukturen einbezogen und positioniert werden. Demnach sind Adressierungen performativ: Sie vermitteln nicht bloß Informationen, sondern sind Handlungen bzw. Verhaltensweisen, die etwas bewirken.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Adressierungsprozessen beruht auf einer spezifischen Konzipierung des Subjektbegriffs. Aus Sicht sowohl praxeologischer Theorien als auch neuerer phänomenologischer Studien gilt für Subjekte, dass

es sich jeweils nicht um ahistorische, präsoziale und quasi apriorische ‚Substanzen‘ handelt, die über eine unbedingte Autonomie verfügen. Vielmehr muss das Subjekt in seiner sozialen kulturellen Einbettung und ihrer historischen Situierung verstanden werden, ohne es gänzlich zu einem ‚Produkt‘ oder einer ‚Konstruktion‘ zu machen. Eine solche einseitige Auslegung würde den Eigensinn des Subjekts, dessen Widerständigkeit und Möglichkeiten der Abgrenzung, der Selbstbildung auch gegen vorherrschende und machtvolle Normen, übergehen. Insofern müssen Selbst und Subjekt als gleichermaßen strukturierte wie strukturierende Strukturen begriffen werden. Demnach sind historisch wandelbare sozio-kulturelle Prozesse und die Herausbildung von spezifischen Subjektivitäten auf unentwirrbare Weise miteinander verschränkt. Dies zeigt Reckwitz (2020) mit Blick auf die Moderne, die als Komplex von Diskursen und Praktiken bestimmte kulturelle Formen hervorbringt, „denen entsprechend sich der Einzelne als Subjekt, d. h. als rationale, reflexive, sozial orientierte, moralische, expressive, grenzüberschreitende, begehrende etc. Instanz zu modellieren hat und modellieren will“ (ebd., 22). Mit anderen Worten ist das Subjekt nur mit Blick auf kulturelle Formen begreifbar, die sich „in die körperlich-mentale Struktur jedes Einzelnen in Form von spezifischen Dispositionen, Kompetenzen, Affektstrukturen und Deutungsmustern“ (ebd., 23) einprägen. Dieser Prozess der sozio-kulturell eingebetteten, historisch kontingenten Subjektgenese wird Subjektivierung genannt (vgl. Ricken u. a. 2019).

Die Subjektivierungsforschung lässt sich durch eine Reihe von Merkmalen charakterisieren. Wie bereits dargestellt, wird das Subjekt historisiert. Hierdurch wird die Frage wichtig, wann, in welchen sozio-kulturellen Kontexten, unter welchen spezifischen Bedingungen und auf welche Weise das Subjekt thematisiert bzw. problematisiert wird. Des Weiteren wird ein Hauptfokus auf die Machtverhältnisse gelegt, die an der Hervorbringung und (Selbst-)Konstitution des Subjekts beteiligt sind und auf diese vermittels spezifischer Diskurse, Praktiken, sozialräumlicher Differenzierungsprozesse, Artefakte verschiedenster Art usw. einwirken. Charakteristisch ist weiterhin der durchgängige Verweis auf die eigentümliche Doppelstruktur des Subjekts, das einerseits dadurch ausgezeichnet ist, „dass es sich erkennt, sich formt und als eigenständiges Ich agiert“ (Bröckling 2007, 19) und andererseits seine Handlungsfähigkeit von ebenjenen Instanzen bezieht, die machtvoll auf es einwirken und seine Gegenkräfte und seine Selbstbehauptung mobilisieren. „Seine Hervorbringung und seine Unterwerfung fallen zusammen“ (ebd.). Durch diese Doppelstruktur werden schließlich auch die Selbsttechniken, d. h. Prozesse der individuellen Selbstbildung als wichtige Aspekte der Subjektivierung in den Blick genommen.

Adressierung meint in diesem Zusammenhang, dass die Weisen oder Muster, nach denen jemand als ein spezifischer Jemand wahrgenommen, angesprochen und verstanden wird (z. B. als störrische Schüler:innen, als vorbildliche Lerner:innen, als nervige Mitschüler:innen usw.), ein zentrales Moment der Subjektgenese dar-

stellen. In diesem Sinne verstanden, bezeichnet Adressierung die konkreten sozialen Praktiken, durch die Individuen Eigenschaften und Mängel, ein sozialer Wert und soziale Positionen usw. zugeschrieben werden.

Einzelne oder auch ganze Gruppen werden in und durch Akte der Adressierung nicht nur ausdrücklich oder implizit angesprochen. Indem sie auf eine bestimmte Weise und als Jemand angesprochen werden, werden sie zugleich von anderen Individuen oder Gruppen unterschieden. Adressierung ist insofern das Aufrufen – die Herstellung oder Bekräftigung – von Differenz. Zugleich impliziert die Adressierung eine Aufforderung, in manchen Kontexten auch die Verpflichtung, zu antworten. Das ist beispielsweise in Schulen mit ihren Machtordnungen der Fall. Auf Adressierungen beispielsweise systematisch nicht antwortende Schüler:innen werden vom System Schule ebenso wenig hingegenommen wie Schüler:innen, die systematisch falsche oder unerwünschte Antworten geben. Daher werden „in Adressierungsakten auch immer sowohl normative Horizonte aufgerufen, spezifische Geltungsansprüche erhoben als auch darin selbst- wie anderenbezogene Positionierungen und Relationierungen vorgenommen“ (Ricken u. a. 2017, 208).

Nach diesem sehr gerafften Überblick über einige der theoretischen Hintergründe unseres Projekts wollen wir nun einige Anmerkungen zum Forschungsstand und unserem Forschungszugang anschließen.

#### 4 Forschungsstand und Forschungszugang

Emotionen, Affekte und Gefühle sind bisher kaum Gegenstand qualitativer Unterrichtsforschung, deren „Bedeutung [...] wird bislang nahezu ausgeklammert“ (Rabenstein 2020, 179) (vgl. auch Drope u. a. 2022, 152). Kerstin Rabenstein konstatiert, dies liege „u. a. daran, dass Emotionen in der Regel als ein Forschungsgegenstand gelten, dem sich nur über die Innensicht von Subjekten auf ihr Erleben und somit über Befragungen von Personen, jedoch kaum über Beobachtungen angenähert werden kann“ (Rabenstein 2020, 179). Vor dem Hintergrund der obigen theoretischen Ausführungen potenziert sich in der Beobachtung, Beschreibung und Analyse von Affekten die bekannte Schwierigkeit, „dass im ethnografischen Schreiben etwas ‚zur Sprache gebracht wird‘, das vorher nicht Sprache war“ (vgl. Hirschauer 2001, 430). Körperhaltungen, Bewegungen, Gestik, Mimik, Blicke etc. als affektiv-leiblichen Ausdruck in Sprache zu ‚übersetzen‘, kann immer nur eine Annäherung sein, eine *mögliche* Interpretation leiblicher Artikulation, die in der Be-Schreibung (vgl. Otzen & Rose 2021) jedoch nie aufgeht. „Die methodologische Debatte, wie Emotionen ethnographisch bzw. videobasiert und damit als Element in Praktiken untersucht werden können, wurde in der deutschsprachigen qualitativen Unterrichtsforschung bisher nur am Rande geführt.“ (Rabenstein 2020, 179). Auch in der methodologischen Weiterentwick-

lung der Analyse von (Re-)Adressierungen wird „die Vielfalt möglicher – z. B. körperlicher, emotionaler etc. – Selbstverhältnisse“ (Ricken & Rose 2023, 56) zwar betont, bildet sich in der Frageheuristik (vgl. Kuhlmann u. a. 2017), die in einem Projekt zur Sprachlichkeit von Anerkennung entstanden ist, nicht ab. Das besondere Potenzial von Videoaufnahmen liegt in Bezug auf unsere Fragestellung zum einen darin, „Details – wie etwa zunächst unauffällige routinisierte körperliche Praktiken – aufzuzeichnen und in der Durchsicht des Materials zu entdecken, die bei der teilnehmenden Beobachtung möglicherweise nicht aufgefallen wären“ (Reh u. a. 2015, 42). Videodaten ermöglichen zum anderen, erste Interpretationen zu reambiguieren, indem leibliches Ausdrucksgeschehen nicht *unmittelbar* sprachlich gefasst werden muss, sondern durch wiederholtes Betrachten und videotechnische Verfremdung der Vieldeutigkeit von Gestik, Mimik, Blickverhalten etc. Rechnung getragen werden kann. Das Interesse an der empirischen Rekonstruktion von Affekten und Emotionen im Unterricht (auf der Basis videobasierter und ethnografischer Beobachtungen) scheint in jüngster Zeit zu wachsen (vgl. Rabenstein 2020; Spiegler 2021; Drope u. a. 2022). Auch das Thema Verletzbarkeit, das (indirekt) emotionale und affektive Erfahrungen thematisiert (insbesondere der Scham und Beschämung), findet seit einiger Zeit Eingang in die qualitative Unterrichtsforschung (in Bezug auf Prozesse der In- und Exklusion vgl. Fritzsche 2018, Fritzsche u. a. 2018). In Bezug auf das Thema ‚Anerkennung‘ als Gegenstand des schulischen Unterrichts lässt sich konstatieren, dass durch die Abkehr von einem normativ geprägten Verständnis hin zu einem analytischen Begriff von Anerkennung die affektive Komponente von Anerkennungsprozessen als leiblich erfahrbare Bestätigung, Zustimmung und Wertschätzung aus dem Blick geraten ist. Insgesamt erscheint die körperliche bzw. leibliche Dimension von Anerkennungsprozessen weiterhin als Forschungsdesiderat (vgl. Nitschmann 2024).

Bei den Studien, auf die hier verwiesen wird, handelt es sich um praxistheoretische Zugänge, die Affekte und Emotionen stets auch in ihrer Bedeutung für die Herstellung schulischer und unterrichtlicher (Differenz-)Ordnungen untersuchen. Rabenstein (2020, 180) benennt hier zwei Perspektiven auf Emotionen und Affekte – zum einen als Dimension des Sozialen und zum anderen „im Zusammenhang mit ihrer pädagogischen Bearbeitung als Gegenstand von pädagogischem Handeln im Unterricht“ (ebd.). Dieser Perspektive schließen wir uns an, indem wir in der nachfolgenden Analyse sowohl affektiv ‚aufgeladene‘ Peer-Interaktionen fokussieren, zugleich aber auch die lehrer:innenseitige Einordnung, Bearbeitung und Bewertung jener Prozesse in den Blick nehmen, um auch unterrichtliche ‚Ordnungen der Fühlbarkeit‘ zu rekonstruieren (vgl. u. a. Hochschild 1979).

Wie wir bereits hervorgehoben haben, bestand das Spezifische unseres Zugangs im KuBin-Projekt darin, dass wir auf der Basis leibphänomenologischer Perspektiven nicht verbale, sondern nonverbale Aspekte der Interaktion unter Schüler:innen in den Blick genommen und deren Verlauf und Dynamik analysiert haben. Diesbe-

züglich interessierte uns, wie einzelne Schüler:innen durch Blicke, Gesten und Mimik adressiert werden, wie Nähe und Distanz auf einer leiblichen Ebene durch Hin- und Abwendung reguliert werden, wie sich Zuneigung, Interesse, Distanzierung, Ablehnung und anderes mehr artikulieren und inwiefern (bzw. ob) eine wahrnehmbare Beeinträchtigung hierbei eine relevante Größe darstellt. Des Weiteren interessierte uns auch, ob diese Prozesse bestimmten Mustern folgen, nach denen in den nonverbalen Interaktionen Rollen und soziale Positionen innerhalb des Klassengefüges verhandelt, zugewiesen, in Frage gestellt und verändert werden. Es schien uns besonders interessant zu sein, eine sehr basale Ebene unterrichtlicher Interaktion zu untersuchen, die in dieser Form zumindest in der Inklusionsforschung noch nicht ausdrücklich fokussiert worden ist und in videoethnografisch angelegten Studien allenfalls am Rande mitberücksichtigt wurde (vgl. exemplarisch Fritzsche 2014, 338). Ziel der auf dieser Ebene ansetzenden Untersuchung war also eine gleichsam ‚mikrologische‘ Rekonstruktion inklusiver Prozesse.

Wie wir einleitend bereits angedeutet haben, drängte sich uns im Laufe des Projekts der Eindruck auf, dass diese Prozesse durch eine nicht übersehbare affektive Dynamik mitbestimmt werden. Daraus ergab sich die weiterführende und vertiefende Frage, inwiefern und mit welchen Folgen Prozesse leiblicher Adressierungen durch individuelle bzw. den Individuen zugeschriebene ‚Eigenschaften‘, etwa eine ‚wahrnehmbare Beeinträchtigung‘, beeinflusst werden und welche Rolle Affekte hierbei spielen.

Um diesen Fragen nachzugehen, haben wir, nach einem ersten codierenden Durchgang durch das Material, ausgewählte videographierte Unterrichtssequenzen zu ‚Geschichten‘ (vgl. Rabenstein & Reh 2008, 146) verdichtet und ‚szenische Beschreibungen‘ (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, 252) der leiblichen Interaktionen zwischen Schüler:innen erstellt (vgl. hierzu ausführlich Dederich u. a. 2020). Mit ‚Geschichten‘ zu arbeiten bedeutet in diesem Zusammenhang, „mehrere Situationen als Episoden eines Geschehens hintereinander zu schneiden“ (Rabenstein & Steinwand 2016, 250). Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die (Re-)Adressierungsheuristik (vgl. Kuhlmann u. a. 2017), die wir im Analyseprozess für körperliche Ausdruckweisen sukzessive geschärft haben (vgl. Nitschmann 2024). Mit Blick auf nonverbale Interaktionen gingen wir der Frage nach, wie Ordnungen mit Ausdrucksmitteln des Körpers aufgerufen oder bearbeitet werden und wie leiblich-affektives Ausdrucksgeschehen ‚normiert‘ und ‚lesbar‘ gemacht wird. Durch Adressierung werden Individuen auf spezifische Weise als sozialer ‚Jemand‘ anerkannt. „Zu ‚Jemandem‘ gemacht zu werden heißt dann, sowohl als ‚Jemand‘ bezeichnet und verstanden zu werden – d. h. eine Position in einer sozialen Ordnung zugewiesen zu bekommen und in ein Verhältnis [...] gesetzt zu werden (Positionierung und Relationierung) –, als auch zu sich selbst bzw. zu dieser Positionierung und Ins-Verhältnis-Setzung wiederum ein Verhältnis einzunehmen“ (Ricken u. a. 2017, 204). Hieran anschließend fragten wir uns, welche Bedeutung (non)konformen Körpermitteilungen in diesen Prozessen zukommt.

## 5 Empirische Analysen

Zunächst möchten wir einige allgemeine Befunde zu Emotionen unter Peers im ‚inkluisiven‘ Unterricht, den wir beobachtet haben, skizzieren: Ein großer Teil der Peer-Interaktionen findet ‚unterhalb‘ des ‚eigentlichen‘ Unterrichtsgeschehens (vgl. Breidenstein 2006, 10) statt und bleibt folglich weitestgehend ‚unter dem Radar‘ der Lehrperson. Grundsätzlich wird von Schüler:innen erwartet, den eigenen Körper und die eigenen Affekte in dem Maße zu kontrollieren, dass der leibliche Ausdruck das Unterrichtsgeschehen zumindest nicht ‚stört‘. Schüler:innen, deren Körperausdruck im Spiegel dieser Norm als *zu* unruhig, laut, nah oder emotional markiert werden, erscheinen als ‚Andere‘ der Ordnung. Dieses Verhalten wird dann beispielsweise mit Hilfe kompensatorischer Artefakte (Wackelkissen, Knetball) kanalisiert, durch Methoden des Classroom-Management eingeehgt oder durch Verweis der ‚störenden‘ Kinder aus der Situation sanktioniert. Kinder, denen zugeschrieben wird, sich *dauerhaft* nicht den Erwartungen entsprechend selbst regulieren zu können (vgl. Merl 2019, 187), kommen in bestimmten Unterrichtsettings (z. B. Kreissituationen) erst gar nicht ‚ins Spiel‘.

Wird eine Peer-Interaktion vom Lehrpersonal als Störung markiert, werden die Themen, die die Schüler:innen auf einer leiblichen Ebene verhandelt haben, nur dann zum Unterrichtsgegenstand, wenn entweder die Schüler:innen selbst diese Öffentlichkeit (etwa für die Klärung peerinterner Konflikte) einfordern oder sie so von ihren Inhalten eingenommen sind, dass ‚eigentlicher‘ Unterricht nicht mehr möglich erscheint. Den Schüler:innen, den Ausdrucksformen ihrer Körper und *ihren* Themen im Unterricht gerecht zu werden, scheint dabei im Konflikt mit der Norm eines störungsfreien Unterrichtsablaufs und den *fachlichen* Inhalten zu stehen. So konnten wir rekonstruieren, dass ‚starke Gefühle‘ schließlich ausgelagert werden, wütende oder weinende Kinder im Unterrichtsgeschehen beispielsweise keinen Platz haben. Im Zuge der Einordnung und Bewertung affektiver Äußerungen durch das Lehrpersonal werden auch ‚Normen der Fühlbarkeit‘ etabliert und Machtverhältnisse unter Peers durch lehrer:innenseitige Parteinahme potenziell verschoben, was wir am Beispiel der folgenden Sequenz exemplarisch aufzeigen möchten. Wie affektiv ‚aufgeladen‘ Peer-Interaktionen sind, scheint in hohem Maße davon abzuhängen, was darin ‚auf dem Spiel‘ steht. In stärker rollenförmigen Interaktionen wie Reglementierungs- oder Vermittlungspraktiken unter Peers sind affektive Äußerungen weniger präsent als in stärker peerkulturellen, persönlichen Adressierungen wie Nähe-Distanz-Aushandlungen oder kämpferischen Konflikten. Der ‚Registerwechsel‘ (von Ernst zu Spiel) ist dabei eine leibliche ‚Strategie‘ der Schüler:innen, um Gefühle spielerisch zu erproben oder sich von starken Affekten zu distanzieren, in dem diese (nachträglich) als spielerisch und damit ‚uneigentlich‘ markiert wurden. Zugleich bergen diese ‚Spiel-Räume‘ durch die Aufhebung beziehungsweise Verschiebung ansonsten gültiger Grenzen auch Verletzungspotenziale.

Wut und Schmerz müssen beispielsweise in einem ‚spielerischen‘ Kampf überspielt werden, um im Spiel zu bleiben. Diese ‚Strategie‘ ist aber keinesfalls als kalkulierte, rationale Handlung zu verstehen, sondern vielmehr als ‚intuitiver‘, eigensinniger leiblicher Impuls bzw. Antwort (vgl. hierzu ausführlich Nitschmann 2024).

Das folgende Beispiel ereignet sich in einer dritten Klasse einer ‚inkluisiven‘ Grundschule und beschreibt die Interaktion zwischen zwei Schüler:innen, die im Verlauf einer Klassenratsstunde im Sitzkreis immer wieder fortgesetzt wird. Der dargestellten Sequenz<sup>1</sup> geht die Platzwahl im Kreis voraus. Die Schüler:innen werden tischgruppenweise in den Kreis gerufen und suchen sich dort – nach der Regel, dass Mädchen und Jungen abwechselnd nebeneinander sitzen – einen Platz aus. Merle sitzt allein auf einer Bank und lädt Robert nonverbal ein, sich neben sie zu setzen. Diese Einladung schlägt er mit Nachdruck aus und setzt sich schließlich auf die Nachbarbank neben Marco. Damit verstößt er gegen die Sitzordnung und wird schließlich von der Klassenlehrerin Frau Graumann aufgefordert, sich neben Merle zu setzen. Robert wechselt zögerlich den Platz, setzt sich jedoch möglichst nah an die Bankkante, sodass ein maximal großer Abstand zwischen Merle und ihm besteht.

Merle tippt Robert grinsend mit dem Finger auf die Schulter und zeigt auf die freie Bankfläche zwischen ihnen<sup>2</sup>. Robert weicht ihrer Berührung aus, winkt ab und sagt dabei „Bäh“, woraufhin Merle grinsend den Kopf wendet. Robert richtet sich derweil wieder auf, zeigt mit ausgestrecktem Arm auf Merle und sagt mit gesenktem Blick: „Hm bab“. Merle hebt lachend die Schultern und wendet sich dann Frau Graumann zu, die in diesem Moment sagt: „So: und der Robert kann einfach nochma rücken dann kann sich die Rosa neben den Robert setzen.“ [...] Robert erwidert: „Ba:b“ und rückt dann mit kleinen Bewegungen ein Stück auf. Frau Graumann ermahnt ihn mit den Worten: „Das möcht ich überhaupt nich hören (.) gehst du mal bitte wei:ter?“. Widerwillig wirkend rutscht Robert schließlich näher zu Merle auf. (2017\_09\_29\_VA2\_HNLC\_12; 00:49:57- 00:50:17)

Merle scheint mit dem Tippen auf Roberts Schulter seine Aufmerksamkeit wecken zu wollen. Das Zeigen auf die freie Fläche zwischen ihnen kann dann als Einladung an Robert gedeutet werden, näher zu Merle aufzurücken. Die Mimik, die Merles Gesten begleitet, erscheint hier bemerkenswert: Die Berührung wirkt durch ihr Grinsen scherzhaft und kann angesichts der bereits erfahrenen Zurückweisung durch Robert als (spielerische) Annäherung und Provokation zugleich gelesen werden – als lote sie Roberts Grenzen weiter aus. Roberts Antwort erfolgt in einem gegensätzlichen Register: Seine Reaktion ist gleichsam ernst und bestimmt. Nach einer zunächst defensiven Ausweichbewegung bringt er seine Zurückweisung unmissverständlich und nachdrücklich zum Ausdruck. Obwohl sich Merle in der Reaktion bereits (grinsend) weggedreht hat, streckt Robert seinen

1 Die hier abgedruckten Transkripte sind wortwörtlich, die analytischen Anmerkungen dem Inhalt nach aus Nitschmann (2024) entnommen.

2 Auf einer Sitzbank haben drei Kinder Platz.

Arm noch empört nach Merle aus und wiederholt seinen Ausruf („*Hm bab*“). Merles Grinsen markiert Roberts Reaktion als belustigend und damit nicht ernstzunehmend – die Nachdrücklichkeit seiner Gestik ist vor diesem Hintergrund zu verstehen. Merles Grinsen steigert sich zu einem ‚demonstrativen‘ Lachen: Ihre Schultern beben. Merle scheint sich über Roberts Reaktion zu erheitern, als freue sie sich darüber, dass sie Robert so ‚aus der Fassung‘ bringen konnte. Gleichzeitig markiert sie durch die demonstrative Erheiterung die ‚Uneigentlichkeit‘ ihrer Annäherung – möglicherweise, um sich selbst vor weiteren Verletzungen zu schützen. Im Wegdrehen entzieht sich Merle Roberts ‚gewaltiger‘ Antwort – auch diese Bewegung lässt sich als schutzsuchend deuten. Erst als Frau Graumann Robert zum Aufrücken auffordert, wendet sich Merle wieder um. Die Intervention von Frau Graumann versetzt Merle ‚ins Recht‘: Merles Handlungen erscheinen nun ‚ordnungsgemäß‘, wonach Robert Platz für Rosa zu seiner Rechten machen und daher zwangsläufig aufrücken muss. Eine spielerische Distanzierung als Schutz vor Verletzung erscheint nun nicht mehr notwendig: Merles Mimik wird wieder ernst. Noch im Aufrücken macht Robert seinen Widerwillen deutlich, indem er erneut – und dieses Mal lautstark – „Ba:h“ ausruft. Frau Graumann reagiert sofort und markiert Roberts Ausruf als Verstoß. Sie richtet sich an Robert in ruhigem Ton – als wolle sie diese Angelegenheit so ‚privat‘ wie möglich regeln. Ihre Aussage, sie möchte das „*überhaupt nicht hören*“ impliziert gleichermaßen, dass derlei affektive Reaktionen durchaus zum Ausdruck gebracht werden dürfen, allerdings nicht öffentlich und damit in Hörweite der Lehrperson. Roberts Verhalten erscheint damit nur teilweise verwerflich (die Art und nicht der Inhalt des Ausdrucks). In Frau Graumanns wiederholter höflicher („*bitte*“) und vager („*mal*“) Aufforderung scheint sich ein gewisses Verständnis zu spiegeln, wenngleich auch eine gewisse Ungeduld in ihrer Betonung („*wei:ter*“) zum Ausdruck kommt.

Im weiteren Verlauf der Klassenratsstunde nimmt Merle immer wieder nonverbal Kontakt zu Robert auf. Die kurzen Interaktionen lassen sich als Aushandlung von Nähe und Distanz im Spannungsfeld von Spiel und Ernst beschreiben. Schließlich nähert sich Merle unerwartet Roberts Wange, woraufhin Robert zunächst leise und dann klassenöffentlich beklagt, Merle habe ihn geküsst.

Im zweiten Teil der Analysen möchten wir auf die Einordnung des ‚Kusses‘, der den ‚Höhepunkt‘ der ‚Geschichte‘ zwischen Merle und Robert darstellt, durch Frau Graumann näher betrachten, aus der sich ‚Normen der Fühlbarkeit‘ und der legitimen Zuneigungsbekundung zwischen Peers rekonstruieren lassen. Nachdem Robert den ‚Kuss‘ öffentlich gemacht hat, herrscht große Unruhe im Sitzkreis und Frau Graumann unternimmt mehrere Versuche, die Klasse wieder zur Ruhe zu bringen. Sie versucht, die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Lernwörtertest zu lenken und den Vorfall damit abzuschließen. Die Zeit zum Stundenende hin drängt – das Eingehen auf dieses Schüler:innenthema scheint in Konflikt mit dem geplanten Ablauf der Klassenratsstunde zu stehen. Merle beginnt zu weinen und

schluchzt schließlich lautstark. Nun sieht sich Frau Graumann offenbar doch gezwungen, auf den Vorfall einzugehen:

Alle Blicke (mehrheitlich betroffen, vereinzelt grinsend) sind auf Merle gerichtet, die von einer pädagogischen Mitarbeiterin getröstet wird. Frau Graumann fragt: „*Merle willst du ma n Moment mit der Frau Giesinger nach drüben gehen und (unverst.)?*“ Merle bejaht mit einem Nicken. Während die beiden den Sitzkreis verlassen, fährt Frau Graumann fort: „*Ehm erstma das is das is ja erstmal nichts Schlimmes sondern das is eigentlich ganz nett gemeint von der Merle weil die den Robert ganz freundlich äh gu:t findet. ne. (. (blickt zu Robert)) das war jetzt vielleicht nich der richtige Weg das zu zeigen; ne; das hat das müssen das muss die Merle jetzt noch lernen; dass dass wenn man jemanden ma:g, dass man das vielleicht besser sa:gt als zeigt; okay?*“. Adam fragt laut: „*Was is der richtige Weg?*“, was von Frau Graumann mit einem „*Pscht*“ unterbunden wird. Nach einer kurzen Pause (3) fährt sie leise fort: „*Okay? so. ich möchte auch dass ihr jetzt wieder ernst werdet.*“ (2017\_09\_29\_VA2\_HNLC\_12; 01:15:09- 01:16:15)

Frau Graumann eröffnet Merle die Möglichkeit, die Situation zu verlassen und in den Nebenraum zu gehen, was Merle annimmt. Mit diesem Angebot lagert sie Merles Gefühlsausdruck buchstäblich aus dem Unterrichtsgeschehen aus, bietet der Schülerin damit aber zugleich einen Schutzraum, um sich den Blicken und dem Spott der Mitschüler:innen zu entziehen. Merle hat den Raum noch nicht verlassen, als Frau Graumann für Merle das Wort ergreift und damit eine stellvertretende Position in Anspruch nimmt. Einleitend betont sie, dass ein Kuss ja „*erstmal nichts Schlimmes*“ sei. Vor dem Hintergrund dieser Rahmung erscheint Roberts Klage als illegitim. Weiter erklärt sie als Merles Fürsprecherin, dass der Kuss „*eigentlich ganz nett gemeint war*“. Merle wird hier also stellvertretend unterstellt, in guter Absicht gehandelt zu haben. Dabei habe sie „*vielleicht*“ nicht den „*richtige[n] Weg*“ gewählt, was beinhaltet, es gäbe ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Wege der Zuneigungsbekundung. Gleichzeitig erscheint diese Unterscheidung als brüchig, denn der Kuss war nur „*vielleicht*“ grenzüberschreitend und „*erstmal*“ nicht verwerflich. Nachfolgend macht sie den Vorschlag, „*dass wenn man jemanden ma:g, dass man das vielleicht besser sa:gt als zeigt*“. Der ‚richtige‘ Weg wird hier also als ein verbalsprachlicher Ausdruck konkretisiert, wenngleich dieser Vorschlag durch die erneute Verwendung des Wortes „*vielleicht*“ zugleich zur Diskussion zu stehen scheint. Sie adressiert Merle schließlich als in dieser Hinsicht noch lernbedürftig, wenngleich das, was es für Merle „*noch [zu] lernen*“ gilt, durch die Vagheit von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ unklar bleibt. Zunächst scheint sie im Begriff zu sein, mehrere Kinder oder gar die ganze Klasse zu adressieren, indem sie ihre Ausführungen („*das hat*“) mit einem Wechsel in den Plural („*das müssen*“) unterbricht, bevor sie schließlich doch lediglich Merle anspricht. So scheint das Thema, zumal Merle nicht mehr anwesend ist, schnellstmöglich beendet werden zu können. Die Reaktion der Klasse auf den Vorfall sowie Adams Nachfrage, was denn der richtige Weg sei, lässt auf die Bedeutsamkeit des Themas für und unter Peers schließen.

Frau Graumann ‚würgt‘ dieses Interesse mit einem „*Pscht*“-Laut ab und scheint sich hierfür mit der Nachfrage „*Okay?*“ vordergründig die Zustimmung der Klasse einzuholen. Bevor sie mit dem ‚eigentlichen‘ Unterricht (Lernwörtertest) fortfährt, fordert sie die Schüler:innen auf, wieder „*ernst*“ zu werden. Diese Forderung impliziert auch, dass die Themen und Gefühle der Kinder, nicht gleichermaßen ernst(zunehmend) sind, was erneut auf das Spannungsverhältnis von Peer-Themen und fachlichen Themen im Unterricht verweist.

Zu den beiden analysierten Sequenzen sei abschließend Folgendes angemerkt: In einem von uns durchgeführten Interview äußert sich Frau Graumann zu Merles sozialem Status im Klassenverband. Zwar ist die Aussage der Klassenlehrerin nicht direkt auf die erste der von uns analysierten Situation zu beziehen, jedoch bringt ihre Äußerung die offensichtlich nicht nur einmal gemachte Beobachtung zum Ausdruck, dass es Mitschüler:innen gibt, die durch bestimmte Aspekte von Merles Verhalten körperlich aversiv affiziert werden:

*„Mit mit ehm (.) jetzt mit Merle zum Beispiel gut umzugehen; wenn sie sich in ihrem (.) weiß ich nich; manchmal spielt sie einfach S- Sachen die die andere vielleicht auch eklig finden das is da da das is da hat sie einfach noch nich so = n Bewusstsein für; dann das führt dazu dass manche sich da so so = n bisschen (.) ehm auch räumlich von distanzieren mögen und das nich so so aushalten können“*

Während der erste Auszug auf eine als negativ eingestufte Affektion unter Peers verweist, macht der zweite deutlich, dass es Versuche gibt, solche Situationen pädagogisch zu bearbeiten, wenngleich Frau Graumann auch im letzten Teil einzuräumen scheint, dass solche Affektionen trotz der pädagogischen Interventionsversuche immer wieder vorkommen:

*„Zum Beispiel im Sitzkreis; wenn es darum geht ehm dass dass die eh Kinder sich nebeneinander setzen sollen //mhml// da gibt es schon Kinder die ehm sagen (nee = nee) neben dem oder neben der möchte ich nicht sitzen; //mhml// und das auch klar äußern und ehm (.) oder sich sichtbar so wegsetzen und so den Abstand eh total groß machen //mhml// wo ehm (.) wir dann entweder Einzelgespräche führen müssen und das einfach auch nochmal klarmachen aber das ((räuspern)) is ehm (.) das kommt auch in der Klasse vor.“*

## 6 Fazit

Mit unserem Beitrag hoffen wir zumindest im Ansatz gezeigt zu haben, welches Potenzial in dem Forschungsansatz steckt, Unterrichtsprozesse bzw. in Klassenräumen stattfindende Interaktionen auf die sich in ihnen artikulierenden Affekte und Gefühle zu betrachten und zu untersuchen, was sich in ihnen zeigt, welche Auswirkungen sie sowohl mit Blick auf das unterrichtliche Geschehen als auch hinsichtlich sozialer bzw. subjektiver Prozesse haben können. Bei diesen

Prozessen dreht es sich im Wesentlichen um die situative Regulierung von Nähe und Distanz, die performative Zuweisung von sozialen Positionen und möglicherweise auch die relativ dauerhafte Herstellung von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit. Aufgrund der begrenzten Beobachtungszeit in den von uns besuchten Schulen haben wir für Letzteres allerdings keine empirischen Belege.

Einschränkend sei hier der exemplarische Charakter der analysierten Sequenzen betont. Dennoch können die mikrologischen Einblicke in das Peer-Geschehen beispielhaft aufzeigen, wie sich gleichsam ‚unterhalb‘ des ‚eigentlichen‘ Unterrichtsgeschehens (vgl. Breidenstein 2006) affektiv aufgeladene (Re-)Adressierungen zwischen Peers ereignen und wie diese Dynamiken schließlich auch zum Unterrichtsgegenstand werden können.

Wie bereits ausgeführt wurde, bringt die empirische Erforschung von Affekten, Gefühlen und Emotionen nicht unerhebliche methodische Probleme mit sich. So fragt Antje Kahl wie ist es möglich ist, subtile affektive emotionale Dynamiken als empirische Phänomene mit den Mitteln einer Sozial- und Kulturwissenschaft zu untersuchen, die sich auf das möglichst eindeutig Beobachtbare und Beschreibbare stützt. Dies gilt in besonderem Maße für Affekte, die wegen ihrer leiblichen Dimension, ihrer Prozesshaftigkeit und sozialen Situiertheit nicht ohne Weiteres an bestimmten Handlungs- oder Verhaltensweisen, an körperlichen Ausdrucksformen oder an sprachlichen Äußerungen ablesbar sind (vgl. Kahl 2019, 1f.). Diese methodische Schwierigkeit (und Fehleranfälligkeit) betrifft auch eine der leitenden Fragen des Projekts KuBIn, inwieweit sichtbare Behinderungen oder Beeinträchtigungen andere affizieren, bestimmte Gefühle auslösen und verhaltenswirksam werden. Dass diese Frage methodisch sehr schwierig ist und darüber hinaus ihrerseits auch Gefahr läuft, ein theoretisch oder hypothetisch angenommenes Problem zu reifizieren, sollte jedoch kein Hinderungsgrund sein, sich ihr zuzuwenden. Das gilt jedenfalls, wenn man all die Befunde ernst nimmt, die direkt oder indirekt darauf hinweisen, dass die Begegnung mit Menschen, die als ‚andersartig‘ oder ‚fremd‘ erlebt werden können, trotz der Kontingenz dieses Erlebens nicht affektiv neutral ist. Das wird allein schon in Erving Goffmans Studie „Stigma“ sehr deutlich und auch die Disability Studies lassen hieran gar keinen Zweifel (vgl. Goffman 1975; Hughes 2020).

## Literatur

- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brockling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2021): Sinn und Sinnlichkeit des Subjekts. Wien: Turia + Kant.
- Dederich, M. (2018): Inklusion und Emotion. In: Menschen 41 (6), 19-29.
- Dederich, M. & Dietrich, C. (2022): Teilhabe durch kulturell-ästhetische Bildung? In: A. Scheunpflug, C. Wulf & I. Züchner, Ivo (Hrsg.): Kulturelle Bildung, Edition ZfE, 12. Wiesbaden: Springer VS, 133-158.
- Dederich, M., Dietrich, C., Nitschmann, H. & Wullschleger, I. (2020): Ästhetische Bildung und Inklusion. In: S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann, 45–59.
- Dederich, M. & Seitzer, P. (2024): Erfahrung, Wissen, Handeln. Zur Grundlegung der Heil- und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Drope, T., Rabenstein, K. & Schnoor, O. (2022): Die Affektivität schulischer Öffentlichkeiten. Praxistheoretische Ethnografie der Herstellung von Schulklassen. In: B. Hünersdorf & G. Breidenstein & J. Dinkelaker et al. (Hrsg.): Going Public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographien und ihre Öffentlichkeiten. Wiesbaden: Springer VS. 151-165
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: A. Tervooren, N. Engel., M. Göhlich et al. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript. 329-345.
- Fritzsche, B. (2018): Inklusion als Anerkennung einer primären Verletzbarkeit. Zum Ertrag von Judith Butlers Anerkennungskonzept für die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Effekten pädagogischer Praktiken. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, 61–75.
- Fritzsche, B., Hekel, N., Kuhn, M. et al. (2022). Produktion von Vulnerabilitäten und symbolische Exklusion in Kreisen – eine Analyse der Konstitution von Öffentlichkeitsverhältnissen über pädagogische Grenzziehungspraktiken. In B. Hünersdorf, G. Breidenstein, J. Dinkelaker et al. (Hrsg.), Going public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten. Wiesbaden: Springer VS, 119-133.
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30 (6), 429–451.
- Hochschild, A. R. (1979): Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. In: American Journal of Sociology 85 (3).
- Hughes, B. (2020): A Historical Sociology of Disability. Human Validity and Invalidity from Antiquity to Early Modernity. London and New York: Routledge.
- Kahl, A. (2019): Introduction. In: A. Kahl (Hrsg.): Analyzing Affective Societies – Methods and Methodologies. London: Routledge, 1-26.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2), 234–235.
- Merl, T. (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. 6. Aufl. Berlin: De Gruyter.

- Nitschmann, H. (2024): Inklusion und Anerkennung – Differenzaushandlungen im Zuge des unterrichtlichen Anerkennungsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung von Körperlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Otzen, A. & Rose, N. (2021): Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In: D. Fischer, K. Jergus, K. Pühr & D. Wrana (Hrsg.): *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 102–121.
- Rabenstein, K. (2020): Emotionen – ein vergessener Gegenstand videobasierter Unterrichtsforschung. Sozialtheoretische Modellierung und empirische Rekonstruktion. In: M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg et al. (Hrsg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Juventa, 179–187.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im 'Offenen Unterricht'. In: H.-C. Koller (Hrsg.): *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse*. Opladen und Farmington Hill: Barbara Budrich, 137–156.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): *Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtungen*. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reckwitz, A. (2020): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektstrukturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Überarbeitete Neuauflage*. Berlin: Suhrkamp.
- Reh, S. & Rabenstein, K. & Fritzsche, B. & Idel, T.-S. (2015): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagserschulung. In: S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS, 19–62.
- Ricken, N. & Casale, R. & Thompson, C. (2019): *Subjektivierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, N. & Rose, N. (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Unter Mitarbeit von H. Röhr und A. Lill. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 20–67.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. S. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193-235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>.
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. S. & Kuhlmann, N. (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung – eine Einführung. In: N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Unter Mitarbeit von H. Röhr und A. Lill. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 7-17.
- Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Slaby, J. & Mühlhoff, R. (2019): Affect. In: J. Slaby & C. von Scheve (Hrsg.): *Affective Societies. Key Concepts*. London und New York: Routledge, 27-41.
- Spiegler, J. (2021): *Beschämungen im Unterricht der Grundschule. Eine Ethnographie der Scham*. Dissertation. Universität zu Köln, Köln. Online unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/64558/1/DissertationJulianeSpiegler.pdf> (Abrufdatum: 01.03.2023).
- Torres, P.B. (2018). Emotional Communities als Raum für Bildungsprozesse. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, 415-429.
- Waldenfels, B. (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie. Psychoanalyse. Phänomenotechnik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2010): *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2015): *Sozialität und Alterität – Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.

**Autor:innen****Nitschmann, Hannah, Dr. <sup>in</sup>**

Universität Würzburg

Fakultät für Humanwissenschaften – Institut für Sonderpädagogik

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Theorien der Anerkennung und ihre Bedeutung für pädagogische Kontexte;

Rekonstruktive Inklusionsforschung; Körpersoziologische Perspektiven auf Behinderung; Inklusionsorientierte Didaktik

*E-Mail:* hannah.nitschmann@uni-wuerzburg.de

**Dederich, Markus, Prof. Dr.**

Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät – Department Heilpädagogik und Rehabilitation

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Theoretische und ethische Grundfragen der Heilpädagogik; (bio-)ethische Probleme im Kontext von Behinderung; Inklusion und Exklusion; Disability Studies; Vulnerabilitätsforschung

*E-Mail:* markus.dederich@uni-koeln.de