

Sturm, Tanja; Schneider, Edina; Löchel, Anica

## Entwicklung professionalisierter Milieus von Lehrpersonen – eine Erwartung während der Corona-Pandemie

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 92-107. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Sturm, Tanja; Schneider, Edina; Löchel, Anica: Entwicklung professionalisierter Milieus von Lehrpersonen – eine Erwartung während der Corona-Pandemie - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 92-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334894 - DOI: 10.25656/01:33489; 10.35468/6172-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334894>

<https://doi.org/10.25656/01:33489>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Tanja Sturm, Edina Schneider und Anica Löchel*

## **Entwicklung professionalisierter Milieus von Lehrpersonen – eine Erwartung während der Corona-Pandemie**

### **Abstract**

Der Beitrag fragt aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive nach Entwicklungen schulisch-unterrichtlicher Praxen unter der veränderten Anforderung nicht-präsender Unterrichtsgestaltung während der Corona-Pandemie. Es werden Orientierungen von je einer Lehrerin aus dem kanadischen British Columbia und einer aus Sachsen-Anhalt, die im Rahmen des Projekts BEB-CoP erhoben wurden, entlang der Dokumentarischen Methode rekonstruiert. Die Ergebnisse zeigen differente Formen der Entwicklung nicht-präsenten Unterrichts: Während sich die unterrichtliche Gestaltung der Lehrerin aus Sachsen-Anhalt an Aufgabenverteilung, Kontrolle und Bewertung sowie einer Delegation von Schüler:innenproblemen orientiert, dokumentieren sich in den Ausführungen der Lehrerin aus British Columbia Orientierungen der gleichberechtigten Teilnahme aller Schüler:innen im Sinne einer adaptiven Unterrichtsgestaltung. Abschließend werden die Ergebnisse mit solchen aus vorpandemischen Zeiten diskutiert und die Entwicklung gegenüber diesen beschrieben.

**Schlagnworte:** schulisch-unterrichtliche Praxen, Corona-Pandemie, Kanada, Praxeologische Wissenssoziologie, Lehrpersonen

### **Einleitung**

Dass Entwicklung eine kontinuierliche Aufgabe professionell handelnder Akteur:innen in Schule und Unterricht darstellt, wird vielfach formuliert und gefordert (vgl. Rolff u. a. 2000; Idel u. a. 2021). Dies ist mit der normativen Zielsetzung verbunden, dass sich die schulisch-unterrichtlichen Praxen dadurch verbessern. Entwicklung wird dabei v. a. in der Steigerung der Leistungen der Schüler:innen und/oder dem Abbau von Bildungsungleichheit gesehen. In der

qualitativ-rekonstruktiv fundierten Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung wird Entwicklung v. a. als professioneller (Reflexions-)Auftrag der Lehrpersonen formuliert (vgl. z. B. Reh 2004; Helsper 2011). Diesen Verständnissen professionalisierter Praxen, die u. a. in kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen, berufsbiografischen und praxeologischen Zugängen verankert sind, ist über die Differenzen hinweg gemeinsam, dass Reflexionen eine zentrale Bedeutung für Entwicklungen darstellen und sie zugleich als konstitutiver Bestandteil professionellen Handelns verstanden werden. Innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie werden Reflexionen neben expliziten oder proponierten Formen, auch in impliziten gesehen (vgl. Bohnsack 2024). Der vergleichsweise junge Zugang der Praxeologischen Wissenssoziologie wurde im Kontext der Professionsforschung bisher nur selten – u. a. von Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2019) – aufgegriffen und wird in diesem Beitrag herangezogen. Es werden performative Reflexionen von Lehrpersonen entlang von Erzählungen und Beschreibungen – also praktische Reflexionen – von Unterricht während der Corona-Pandemie resp. des nicht-präsenten Unterrichts rekonstruiert. Die Zeit der Schulschließungen stellt eine Zeit dar, während der sich der kontextuelle Rahmen, die Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen an die Tätigkeit von Lehrpersonen – u. a. in kodifizierter Form – kurzfristig verändert haben; maßgeblich durch die Erwartung der Gestaltung nicht-präsenten Unterrichts.

Dem Verständnis folgend, dass schulisch-unterrichtliche Praxen professioneller Akteur:innen keine Mikrophänomene darstellen, die unabhängig von „schulorganisatorischen, bildungsadministrativen und gesellschaftspolitischen Rahmungen“ (Proske u. a. 2021, 4) gestaltet werden, wird der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen ihre schulisch-unterrichtlichen Praxen entwickeln, wenn sich die Anforderungen verändern, also jener Rahmen, der Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen an ihre Tätigkeit – u. a. in kodifizierter Form – bereithält und der in ihren Praxen zu bearbeiten ist. Die Bearbeitung dieses Erkenntnisinteresses kann darüber Auskunft geben, was für die Lehrpersonen Unterricht ausmacht, indem danach gefragt wird, wie sie diesen unter der veränderten Rahmenbedingung der Abwesenheit von Präsenz konstruieren und wie sie dies (implizit) reflektieren. Diesem Erkenntnisinteresse soll im Rahmen des Beitrags aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive nachgegangen werden. Dies erfolgt exemplarisch entlang empirischer Daten aus dem BMBF-finanzierten Projekt „Behinderungen und Ermöglichungen von schulischer Bildung nicht-privilegierter und privilegierter Schüler:innen während der Corona-Pandemie – ein Vergleich zwischen Deutschland und Kanada“, kurz BEB-CoP (Förderkennzeichen: 01UP2219).

In einem ersten Schritt wird das Projekt BEB-CoP entlang seines Erkenntnisinteresses und seiner metatheoretischen sowie methodologischen Verankerung in der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode vorgestellt (Abschnitt 2). Anschließend wird entlang kurzer Ausschnitte aus Interviews

mit zwei Lehrpersonen ihre Bearbeitung der Entwicklungserwartung, nicht-präsenten Unterricht im Kontext der Pandemie zu gestalten, rekonstruiert und verglichen (Abschnitt 3). Abschließend werden die Ergebnisse mit Perspektive auf Möglichkeiten der Entwicklung pädagogischer resp. schulisch-unterrichtlicher Praxen diskutiert (Abschnitt 4).

## **2 Erkenntnisinteresse und metatheoretische sowie methodologisch-methodische Verankerung des Projekts BEB-CoP**

Das Projekt „Behinderungen und Ermöglichungen von schulischer Bildung nicht-privilegierter und privilegierter Schüler:innen während der Corona-Pandemie – ein Vergleich zwischen Deutschland und Kanada“ (2023-2026) greift das erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsdesiderat und Erkenntnisinteresse auf, Perspektiven und Erfahrungen in Bezug auf Schule und Unterricht während der Pandemie sowie die damit verbundenen Interessen, Relevanzen und Bedürfnisse von Schüler:innen des siebten Jahrgangs unterschiedlicher sozio-ökonomischer Hintergründe (nicht-/privilegiert) in Deutschland und Kanada zu untersuchen. Neben den Perspektiven von Schüler:innen, resp. Kindern und Jugendlichen, wurden in dem Projekt ergänzend die von Lehrpersonen und Schulleitungen erhoben. Dies erfolgt primär mit dem Ziel, ihre Erfahrungen und Perspektiven mit denen der Schüler:innen zu kontrastieren, um mögliche (In-)Kongruenzen rekonstruieren zu können. Der Vergleich zwischen Kanada und Deutschland resp. zwischen Schulen in urbanen Räumen der kanadischen Provinz British Columbia (BC) und dem deutschen Bundesland Sachsen-Anhalt (LSA) eröffnet zudem den Vergleich von Erfahrungen und Praxen, die sich durch unterschiedliche Rahmenbedingungen (nicht nur) während der Pandemie auszeichnen. Als zentraler Unterschied ist neben der Dauer der Schulschließungen, die in BC etwa 10 Wochen betragen, während es in LSA insgesamt fast ein Jahr keinen Präsenzunterricht gab (vgl. Hill u. a. 2020, 566), die digitale Ausstattung zu nennen. Kanadas Schulen wurden von der OECD (2020, 115ff.) im internationalen Vergleich bereits vor der Pandemie als digital sehr gut ausgestattet eingeschätzt (Platz 9 der an PISA beteiligten Länder), während Deutschland auf Platz 47 lag. Ergänzend ist anzufügen, dass die Ausstattung zwischen den Schulformen in Deutschland stark variiert: Gymnasien sind deutlich besser ausgestattet als die anderen Schulformen (vgl. Huebener u. a. 2020). Außerdem sind Schulen in den ostdeutschen Bundesländern schlechter ausgestattet als in den westdeutschen (ebd.). Ein dritter Unterschied liegt im Ausmaß und der Reproduktion von Bildungs(un-)gerechtigkeit der Schulsysteme: Kanadas Schulsystem wird im Vergleich zum deutschen vonseiten der OECD als deutlich gerechter bewertet,

d. h. sozio-ökonomische Ungleichheit wird in Kanada nicht vergleichbar stark in Bildungsungleichheit transformiert wie hierzulande (vgl. OECD 2023).

Grundlagentheoretisch ist das Projekt BEB-CoP in der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2021) verankert, d. h. die Leitdifferenz von kommunikativem und konjunktivem Wissen resp. Wissen, das einer propositionalen oder einer performativen Logik folgt, ist zentral in der Datenerhebung und -auswertung. Erstgenanntes umfasst v. a. theoretisch-explizite Wissensbestände wie gesellschaftliche und organisationale (Identitäts-) Normen und Regeln, letztgenanntes „atheoretisches“ (Mannheim 1980, 211ff.) bzw. implizites Wissen, das in der gemeinsamen Erfahrung, in einem spezifischen Milieu oder einem konjunktiven Erfahrungsraum, erworben wird. Dieses ist von den Akteur:innen i. d. R. nicht explizierbar, es kann jedoch in Erzählungen und Beschreibungen der Alltagserfahrungen (metaphorisch) zur Darstellung gebracht und mithilfe der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden.

Anders als die Schüler:innen, die in Gruppen von 4 bis 6 Personen in Gruppendiskussionen zu ihren Erfahrungen und Erlebnissen bezogen auf die Themen Schule, Familie und Peers während der Pandemie befragt wurden, wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen mithilfe problemzentrierter Einzelinterviews (vgl. Witzel 2000) befragt. In wenigen Schulen fanden auf Wunsch der Lehrpersonen Gruppendiskussionen statt. Die in urbanen Räumen LSAs und BCs befragten Schüler:innen waren zum Erhebungszeitpunkt in der 7. Klasse und gehören jenem Jahrgang an, der zu Beginn der Pandemie im Frühjahr 2020 im 4. Schuljahr war. Während das 7. Schuljahr in BC Teil der Primary School ist, gehört es in LSA zur Sekundarstufe I und die Schüler:innen verteilen sich auf unterschiedliche Schulformen, die entlang von Bildungsgängen organisiert sind. Mit dem Ziel des Vergleichs der Erfahrungen von Schüler:innen, die in unterschiedlich privilegierten familiären und sozial-räumlichen Kontexten aufwachsen, wurde ein Sample generiert, das dem Anspruch des „*Kontrasts in der Gemeinsamkeit*“ (Bohnsack 2021, 147) folgt. Im mehrgliedrigen Schulsystem von LSA, in dem die Schulformen maßgeblich mit dem sozio-ökonomischem Hintergrund der Schüler:innen korrelieren, wurden zwei Gymnasien, zwei Sekundarschulen, an denen der Erste Allgemeinbildende Schulabschluss (ESA) und der Mittlere Schulabschluss (MSA) erworben werden können, sowie zwei Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in das Sample einbezogen. In BC, dessen Schulsystem sich durch eine eingliedrige Struktur auszeichnet, sind je zwei Schulen privilegierter und nicht-privilegierter Sozialräume – wohlwissend, dass in beiden Settings auch Varianten denkbar sind – Teil des Samples.

Die Auswertung der Interviews, die mit den Lehrpersonen und Schulleitungen geführt wurden, erfolgt mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2017; Bohnsack 2021). Aus den Gesprächen, die zwischen 30 und 60 Minuten dauerten, werden jeweils 2 bis 4 interaktiv bzw. metaphorisch sehr dichte und thema-



13 Sekunden))<sup>J</sup> @ja@ nich so schlimm; @()@ //@()@// die  
 14 Qualität war dann auch sehr unterschiedlich; also von- ( )  
 15 das Problem is; wenn Kinder zu Hause arbeiten dann geht  
 16 mir natürlich die Kontrolle verloren wer hat das gemacht?  
 17 (.) zu Hause; hat das wirklich der Schüler selber  
 18 Yf: └Hm::J  
 19 Fr. Köhler: gearbeitet? //Hm// hat er=s von jemandem sich schicken  
 20 lassen? //Hm// das geht ja heute wunderbar; wie is das dann  
 21 mit der Bewertung? wenn ich nich weiß ob=s die Leistung vom  
 22 Schüler von Mutti oder vom Freund is (2) //Ja// das is nich  
 23 einfach gewesen das zu bewerten ja?

Die Interviewerin stellt die Frage danach, wie und ob sich der Kontakt zu den Schüler:innen halten ließ. *Fr. Köhler* beschreibt, dass sie den Kontakt am Anfang über E-Mail führte bevor sie eine Plattform hatten, über die sie die für die Schüler:innen zu bearbeitenden Aufgaben bereitgestellt hat. Die Kontaktaufnahme zu den Schüler:innen wird in Zusammenhang mit der Übermittlung von „Aufgaben“ (Z. 8) gebracht. Im weiteren Sequenzverlauf fokussiert *Fr. Köhler* nicht mehr den „Kontakt“ mit den Schüler:innen, sondern differenziert das Thema der Aufgaben(-übermittlung) weiter. *Fr. Köhler* beschreibt, dass die erarbeiteten Aufgaben von den Schüler:innen „mitgebracht“ (Z. 10) wurden, wobei sie einräumt, dass die Qualität der Aufgaben dabei „sehr unterschiedlich“ (Z. 14) war und es das „Problem“ (Z. 15) gab, „wenn Kinder zu Hause arbeiten“ (Z. 15) ihr „natürlich die Kontrolle verloren“ (Z. 16) geht. Dieses Problem differenziert sie nachfolgend entlang verschiedener Fragen weiter: „wer hat das gemacht?“ (Z. 16), „hat das wirklich der Schüler [...] selber gearbeitet?“ (Z. 17 ff.), „hat er=s von jemandem sich schicken lassen?“ (Z. 19 f.) und „wie is das dann mit der Bewertung?“ (Z. 20 f.). Durch die physische Abwesenheit der Schüler:innen im Unterricht geht für die Lehrerin „natürlich die Kontrolle“ (Z. 16) und Möglichkeit „verloren“ (Z. 16) sicherzustellen, ob die Schüler:innen allein gearbeitet haben oder die „Leistung“ (Z. 21) unter Mithilfe Anderer wie „Mutti“ (Z. 22) oder „Freund“ (Z. 22) erbracht wurde. Eine letztgenannte, nicht individuell erbrachte Leistung sowie die in der Situation fehlender Präsenz wegfallende „Kontrolle“ stellen dabei den negativen Horizont dar. Die betont gesprochenen Fragen unterstreichen *Fr. Köhlers* Anspruch, kontrollieren und sicherstellen zu können, dass die Leistung individuell erbracht wurde. Zudem wird die Relevanz der sich ihr stellenden Frage „hat das wirklich der Schüler selber gearbeitet?“ (Z. 17 ff.) im Hinblick auf ihr Ziel (und die Norm), die Leistung zu bewerten, verdeutlicht. Die implizit im positiven Horizont stehende Norm der (Leistungs-)Bewertung wird in der neuen Situation von *Fr. Köhler* als „nich einfach“ und problematisch erfahren. Zum Ende des Interviews richtet sich die Interviewerin mit der Frage an *Fr. Köhler*, welchen Rat sie Schüler:innen geben würde, sollte sich eine Situation wie die Pandemie wiederholen. Darauf reagiert *Fr. Köhler* wie folgt:

1 Fr. Köhler: Also ich würde ihnen unbedingt raten dass sie  
 2 untereinander den Kontakt gut //Mhm// halten sollen sich  
 3 austauschen sollen (.) ähm (2) dass sie (2) auch wenn sie  
 4 mal allein in ihrer Stube sitzen dass sie öh- (2) auch  
 5 sie ermuntern stark zu bleiben auch wenn=s manchmal  
 6 traurig und einsam //Mhm// sich anfühlt ja; //Hm// aber  
 7 ich denke mal heute kann man recht viel mit Handys und  
 8 Videochat //Mhm// das geht ja alles schon; das man also  
 9 das is alles nich vergleichbar @()@ wenn- wenn das alles  
 10 nich existieren würde //Mhm//das is ja schon relativ gut  
 11 heute möglich //Mhm// in Kontakt zu bleiben //Hm// was  
 12 man vielleicht bedenken muss dass man wirklich sich genau  
 13 die Schüler anguckt die also die sowieso still sind ob  
 14 die //Hm// nich noch stiller geworden sind ja? //Mhm//  
 15 das man (.) sie ermuntert Kontakt zu einem selber auch  
 16 herzustellen //Hm// sich dazu bereit erklärt auch mal ein  
 17 Telefongespräch oder einen Spaziergang zu machen  
 18 //Mhm//also das haben wir ja zum Teil auch gemacht also  
 19 (2) öh: Schüler getroffen oder da gabs dann auch  
 20 psychische Probleme (.) wirklich dann aber das waren die  
 21 Ausnahmen aber wenige einzelne Schüler aber mit wirklich  
 22 Problemen //Mhm// wo man sich regelmäßig getroffen hat  
 23 und äh die Schüler sozusagen ein bisschen aufgefangen  
 24 hat//Mhm// und da stundenlang spazieren gegangen ist  
 25 //Ok// um den Schülern da weiterzuhelfen; //Mhm// aber am  
 26 Ende müssen das auch Fachkräfte machen und wir können das  
 27 auch als Lehrer auch nicht immer leisten in diesen  
 28 besonderen schwierigen Fällen //Mhm// da sind wir auch  
 29 überfordert //Hm// und was sich familiär so abspielt das  
 30 kann man nur ahnen manchmal //Mhm// (.) wenn da (.) zu  
 31 Hause der Zoff zwischen den Geschwistern wirklich massiv  
 32 wird äh das können wir nur ahnen //Hm// und dann is=es  
 33 immer gut wenn die Kinder den ansprechen weil die Eltern  
 34 werden=s nicht tun; //Mhm// die werden es oftmals gar  
 35 nicht rauslassen wollen aus der Familie raus //Hm// ja  
 36 das is- das is dann wirklich ein Problem

37 Yf: ↳Die die  
 38 Spaziergänge die sie grad angesprochen haben wie kamen  
 39 die zustande? Sind da die Schüler auf sie zugekommen?

40 Fr. Köhler: ↳Nein das war speziell eine Schülerin

41 Yf: ↳Ah eine oke:  
 42 ja und das ging-

43 Fr. Köhler: ↳Das war persönlich organisiert mit

44 E-Mail-Kontakt

*Fr. Köhler* führt aus, dass sie die Schüler:innen „unbedingt“ (Z. 1) dazu anhalten würde, untereinander in Kontakt zu bleiben und argumentiert, dass das mit Blick auf „Handys und Videochat“ (Z. 7 f.) „relativ gut heute möglich“ (Z. 10 f.) sei. Anschließend räumt sie ein, dass auf Schüler:innen zu achten ist, die „sowieso still“ (Z. 13) und „noch stiller geworden sind“ (Z. 14 f.) und man sich bereit erklärt, mit diesen ein „Telefongespräch oder einen Spaziergang“ (Z. 17) zu machen. Nachdem *Fr. Köhler* zunächst, in Kontakt zueinander zu bleiben, an die Schüler:innen selbst überträgt und hierbei eine technisch-digitale Kommunikationsmöglichkeit vorschlägt, formuliert sie anschließend ihren Anspruch, auf zurückgezogene Schüler:innen besonders zu achten und diesen unterstützende Angebote zu machen. Auch hier wird von *Fr. Köhler* die Verantwortung, den Kontakt zu den Lehrer:innen zu suchen, bei den Schüler:innen verortet. In der nachfolgenden Erzählung berichtet sie von einzelnen Schüler:innen, mit denen „man sich regelmäßig“ (Z. 22) in der Pandemie getroffen hat. Diese Schüler:innen werden mit psychischen Problemen spezifiziert und als „schwierige“ (Z. 28) und „wirkliche“ (Z. 21) Problemfälle verstanden, die einer besonderen Unterstützung bedürfen, die für *Fr. Köhler* als Lehrperson allerdings nicht leistbar ist und daher von anderen „Fachkräften“ (Z. 26) übernommen werden muss. Es dokumentiert sich eine Orientierung am Wohlergehen der Schüler:innen, wobei jedoch die Kommunikation und Bearbeitung von Problemen an die Schüler:innen selbst oder andere Professionelle delegiert wird.

Zusammenfassend dokumentieren sich in den zwei Sequenzen zwei miteinander verbundene unterrichtliche Orientierungen, die an dem Dreischritt Aufgabenverteilung, Kontrolle und Bewertung ausgerichtet sind. Es zeigt die Norm, Leistungen von Schüler:innen individuell zu bewerten und erst dann anzuerkennen, wenn diese eindeutig als Eigenleistungen erkennbar sind. Die Orientierung an Aufgabenverteilung, Kontrolle und Bewertung kann im veränderten Kontext des nicht-präsenten Unterrichts bis auf den Aspekt der Aufgabenübermittlung nicht mehr enaktiert werden und geht mit einer Verunsicherung der unterrichtlichen Praxis einher. In Verbindung mit dem Anspruch, Schüler:innen aufzufordern, in Bezug auf Probleme, den Kontakt untereinander und zu Lehrpersonen zu halten, dokumentiert sich ein Verständnis darüber, dass in der Situation des nicht-präsenten Unterrichts für die Schüler:innen Probleme entstehen können, deren Kommunikation und Bearbeitung sie bei diesen selbst oder anderen Professionellen verortet.

### 3.2 Mrs. Amari: „one of the most important things for me as a teacher was to create an equal delivery”

*Mrs. Amari* unterrichtet an einer Primary School in einem sozio-ökonomisch benachteiligten Sozialraum im kanadischen British Columbia. Das Gespräch mit ihr findet in der Mittagspause statt und dauerte 21 Minuten. Die ausgewählte Passage ergibt sich nach 16 Minuten und folgt auf eine Sequenz, in der *Mrs. Amari* über Corona-Infektionen von Schüler:innen und einer eigenen spricht.

- 1 Yf: And then did you have: were you like in contact with them  
 2 or?  
 3 Mrs. Amari: Oh ya! The ones- the ones that were sick? Uh  
 4 Yf: <sup>L</sup>Ya or (.) or or during  
 5 online learning did you have like one-to-one (2) ya  
 6 Mrs. Amari: Ya if they needed it so what I did is I made myself  
 7 available each day //Mhm// between a certain time and a  
 8 certain time and they could pop in //Mhm// and see me and  
 9 I could mute the other like and talk to me about their  
 10 own issues or whatever that was a  
 11 Yf: <sup>L</sup>Okay yeah<sup>J</sup>  
 12 Mrs. Amari: way to do that I can't remember now @(3)@ it's long time  
 13 ago thank goodness I'm (.) it's in the past@ ya

Die Interviewerin fragt *Mrs. Amari*, ob sie mit ihnen – aus dem Kontext ist bekannt, dass sie sich hier auf die Schüler:innen bezieht – in Kontakt war. *Mrs. Amari* bejaht dies und fragt, ob sich dies auf den Kontakt mit jenen bezieht, die krank waren. Die Interviewerin bejaht und erweitert dies auf die Zeit des „online learning“ (Z. 5) sowie, ob sie Schüler:innen „one-to-one“ (Z. 5) getroffen habe, während kein Präsenzunterricht war. *Mrs. Amari* beschreibt, dass sie dies gemacht hat, wenn die Schüler:innen es brauchten, indem sie täglich für ein nicht näher bestimmtes Zeitfenster zur Verfügung stand. Die Schüler:innen konnten sie im digitalen Raum individuell ansprechen. Die anderen Schüler:innen wurden während der Zeit „gemutet“ („mute“, Z. 9), also stumm geschaltet. Die Schüler:innen konnten mit ihr über ihre Anliegen („own issues“, Z. 10) und „whatever“ (Z. 10) sprechen. Das „whatever“ lässt offen, um was es sich genau handelt. Die Unklarheit differenziert sich in der weiteren Beschreibung *Mrs. Amaris*, die sich nicht erinnern kann, worüber die Schüler:innen gesprochen haben. Ihr Lachen unterstreicht dies ebenso wie ihre Freude darüber, dass dies lange her und in der Vergangenheit sei, wie sie weiterhin lachend ausführt. Die Unklarheit lässt zugleich offen, ob es sich ausschließlich um schulische und/oder auch persönliche Anliegen handelt, die die Schüler:innen mit ihr besprechen. Es deutet sich an, dass keine außergewöhnlichen Themen angesprochen wurden.

In der Beschreibung dokumentiert sich eine Orientierung *Mrs. Amaris*, dass die Schüler:innen während des „online learnings“ nicht nur als Gruppe, sondern auch

individuell mit ihr sprechen können, ohne, dass die anderen Schüler:innen sich verbal beteiligen konnten. Durch das „muten“ erscheint dies als halböffentlicher Raum, der damit vergleichbar zu schulischen Settings ist, in denen Schüler:innen Lehrpersonen nach/vor dem Unterricht ansprechen. Da sich *Mrs. Amari* nicht genau an die Anliegen, die die Schüler:innen mit ihr besprochen haben, erinnert, ist anzunehmen, dass sich dies nicht von jenen unterscheidet, die während Zeiten der Präsenz zwischen ihr und den Schüler:innen besprochen werden bzw., dass sie auch dann als Ansprechpartnerin ihrer Schüler:innen zur Verfügung steht.

Nach der Bearbeitung des Themas, was sich *Mrs. Amari* in einer erneuten Pandemie anders wünschen würde, leitet die Interviewerin mit der Frage, ob es irgendetwas gibt, das bezogen auf die Pandemie und Schule noch nicht besprochen wurde, das Ende des Interviews ein.

Yf: And you you told me a lot about pandemic and COVID and schooling. Do you think there is anything that you haven't said that is important when it comes to schooling and COVID nineteen that we haven't talked about.

Mrs. Amari: Well, I think one of the most important things one of the most important things for me as a teacher was to create an equal delivery so making sure that every single student of mine could access when I'm trying to get to them. Could do it without too much support at home 'cause some of them don't have the support and would ask me for help when they needed it so it it it's a very uhm- (.) here at school they have a routine they come in they do this and the other but when they're at home they're a lot of uhm aspects of their homelife that could interfere with their learning. The stress of a sibling a little baby at home or you know anything who knows, an old grandparent who's who's needy or you just never know so and you can't guarantee that they have a little space on their own to be able to do this. Some of them were at the kitchen table you know parents who @walking by the screen@ and they're trying to concentrate on what I'm saying. So that that that was something that is very very important to consider when you're delivering a lesson or creating activities. wWill they be able to do it without too much extra stress right, ya, that's the probably most important thing I think. Ya it's hard @it's hard@

Die Interviewerin fragt die Lehrerin, ob es aus ihrer Sicht irgendetwas gibt, das sie bezogen auf Schule und die Corona-Pandemie noch nicht berichtet habe und proponiert damit den bevorstehenden Abschluss des Gesprächs und eröffnet zugleich die Möglichkeit, dass die Lehrerin für sie bedeutsame Themen aufgreift. *Mrs.*

*Amaris* führt darauf hin aus, was ihr als Lehrerin besonders wichtig ist. Dies sieht sie darin, „to create an equal delivery“ (Z. 6f.), also eine „gerechte (didaktische) Gestaltung/Unterrichtung“ herzustellen. Mit dem Verb „create“ wird deutlich, dass sie sich als Lehrerin hier als Gestaltende und damit in der Verantwortung sieht. Sie bezieht die „equal delivery“ weiter darauf, dass alle ihre Schüler:innen Zugang zu den Aufgaben und Anforderungen haben bzw. die Möglichkeit, sie zu bearbeiten. Das betont gesprochene „every single student of mine“ (Z. 7f.) unterstreicht ihr Ziel bzw. ihre Norm alle zu erreichen. Sie führt dann aus, worin die Herausforderungen während des online-Unterrichts liegen und vergleicht dies mit der Situation in der Schule. Letztgenannte stellt dabei einen positiven Horizont dar, den sie versucht, im online-Unterricht zu enactieren, dabei aber andere Aspekte berücksichtigen muss. Während in der Schule Routinen bestehen und – dies bleibt implizit – die Schüler:innen alle einen Schreibtisch haben und eine Lernatmosphäre besteht, können die Schüler:innen zuhause am Bildschirm durch unterschiedliche Dinge abgelenkt sein, durch Familienmitglieder, die ihre Unterstützung benötigen und/oder durch die räumliche Situation, die ein ungestörtes Arbeiten erschweren. Dies bedeutet für *Mrs. Amaris* Unterrichtsgestaltung, Aufgaben und Unterricht so zu gestalten, dass diese von Schüler:innen auch unter den (erschweren) häuslich-familiären Bedingungen bearbeitet werden können bzw. dass sie teilhaben können. Ihr Ziel ist es dabei, den Schüler:innen durch die Aufgabenstellungen und den Unterricht keinen zusätzlichen Stress zu erzeugen. Es dokumentiert sich die unterrichtliche Orientierung, allen Schüler:innen die gleichberechtigte Möglichkeit zur Teilhabe am Unterricht zu eröffnen, auch wenn ihre Ausgangssituation sich unterscheidet.

Zusammenfassend und die zwei Sequenzen vergleichend, dokumentieren sich in *Mrs. Amaris* Ausführungen unterrichtliche Orientierungen, die an der gleichberechtigten Teilnahme aller Schüler:innen ausgerichtet sind. Im Online-Learning erfordert dies (situative) Anpassungen, die sich von denen des Präsenzunterrichts unterscheiden. In Verbindung mit der Möglichkeit, den Schüler:innen für (Einzel-)Gespräche zur Verfügung zu stehen, dokumentiert sich eine pädagogische Orientierung, die die Bedürfnisse der Schüler:innen – ob in Gesprächen thematisiert oder im digitalen Kontext beobachtet – als Ausgangspunkt für Adaptionen des Settings nimmt.

### **3.3 Vergleich der rekonstruierten Orientierungen der Entwicklung nicht-präsenten Unterrichts**

Vergleicht man die rekonstruierten Orientierungen nicht-präsenten schulisch-unterrichtlicher Praxen der zwei Lehrerinnen, zeigen sich Homologien und Differenzen: Eine Gemeinsamkeit in den Orientierungen von *Fr. Köhler* und *Mrs. Amari* liegt darin, dass beide nicht-präsenten Unterricht mit präsentem v. a. implizit vergleichen. Differenzen zeigen sich bezüglich der nicht-präsenten Unterrichts-

gestaltung sowie dem Wohl-Befinden resp. dem well-being der Schüler:innen während nicht-präsentem Unterrichts. *Mrs. Amari* orientiert ihren Unterricht an dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler:innen. Sie sieht ungleiche häuslich-familiäre Lernbedingungen sowie die Probleme der Schüler:innen (wie eine fehlende Lernatmosphäre) im nicht-präsenten Unterricht. *Mrs. Amari* bearbeitet diese Differenzen durch adaptive Angebote, die den unterschiedlichen Situationen der Schüler:innen gerecht werden. Im Kontrast dazu sieht sie die Lernbedingungen in der Schule als gleich an. Konträr dazu ist *Fr. Köhlers* unterrichtliche Orientierung an der Kontrolle ausgerichtet, ob die Schüler:innen die Aufgaben individuell bearbeitet haben. Unter den veränderten Rahmenbedingungen von Nicht-Präsenz ist diese Kontrolle für *Fr. Köhler* nicht vergleichbar zum Präsenzunterricht möglich. Ein weiterer Unterschied der rekonstruierten unterrichtlichen Orientierungen dokumentiert sich in dem Anliegen, das Wohlbefinden der Schüler:innen sicherzustellen. *Mrs. Amari* geht individuell auf die Probleme ihrer Schüler:innen ein, indem sie ihnen Gespräche anbietet. *Fr. Köhler* geht nur dann auf die Bedürfnisse von Schüler:innen ein, wenn diese ihre Anliegen an sie herantragen. Diese sind entsprechend punktuell und bilden keine reguläre Praxis wie bei *Mrs. Amari*. Im Gegensatz zur letztgenannten zeichnet sich die Praxis *Fr. Köhlers* durch eine Delegation an andere Professionelle aus, dies umfasst soziale Probleme, zu denen sie auch schulisch-unterrichtliche zählt. Demgegenüber fühlt sich *Mrs. Amari* vorrangig dafür zuständig, dass die Schüler:innen teilhaben und ein Arbeiten und Lernen auf Distanz gelingt. Die schulisch-unterrichtliche Praxis der Lehrerin aus BC ist am Wohlbefinden ihrer Schüler:innen orientiert.

#### **4 Resümee und Perspektiven für die Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung**

Die rekonstruierten Ergebnisse zur Entwicklung schulisch-unterrichtlicher Praxen in Zeiten der Nicht-Präsenz während der Corona-Pandemie zeigen homologe und differente Orientierungen der zwei Lehrpersonen. Diese lassen sich mit zentralen Ergebnissen der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichts- und Schulforschung aus vorpandemischen Zeiten mit Präsenzunterricht vergleichen. Dies erfolgt mit dem Ziel, Aussagen darüber generieren zu können, inwiefern sich die unterrichtlichen Praxen unter den pandemiebedingten Anforderungen, nicht-präsenten Unterricht zu gestalten, entwickelt haben.

Verschiedene Studien zu fachunterrichtlichen Praxen in mehrgliedrigen Schulsystemen des deutschsprachigen Raums außerhalb der Pandemie verweisen auf die Relevanz von „Leistung“ (Rabenstein u. a. 2013, 674) als „zentralen Kern“ schulspezifischer „pädagogischer Differenzordnung“ (ebd.) sowie auf die rah-

mende Bedeutung und das spezifische Verhältnis von Leistung (vgl. Sturm 2010; Zaborowski u. a. 2011; Wagener 2020).

In praxeologisch-rekonstruktiv fundierten Studien zu unterrichtlichen Praxen unter der Bedingung von Präsenz in kanadischen Secondary Schools und weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I im deutschsprachigen Raum konnten für den Fachunterricht letztgenannter Schulen ein „stark steuernder bzw. kontrollierender Unterrichtsablauf“ (Wagener 2022, 104) sowie eine individualisierende und hierarchisierende Zuschreibung von Leistung herausgearbeitet werden (vgl. Sturm 2013; Sturm u. a. 2020; Wagener 2020), die in den im kanadischen Raum generierten Praxen nicht vergleichbar zu finden sind. Die Orientierung an individueller Leistungszuschreibung zeigt sich homolog zu dem hier betrachteten Fall von *Fr. Köhler* und der rekonstruierten Orientierung der Kontrolle und Bewertung individuell erbrachter Leistungen. Weitere Homologien zeigen sich in Bezug auf eine Bearbeitung von Problemen und Behinderungen der Teilhabe an (nicht-präsentem) Unterricht von Schüler:innen. Die hier im Fall von *Fr. Köhler* rekonstruierte Praxis der Delegation den Schüler:innen zugeschriebener Probleme an andere Professionelle weist Ähnlichkeiten zu der von Wagener und Wagner-Willi (2017) in deutschschweizerischem Unterricht herausgearbeiteten Kompensationspraxis auf, die Bearbeitung von Verstehensproblemen einzelner Schüler:innen in außerunterrichtliche Kontexte zu delegieren. Demgegenüber ist der kanadische Unterricht ein Ort, an dem Diskrepanzen zwischen Erwartungen Ausgangspunkt für Formen kooperativer Bearbeitung sind. Obgleich sich an dieser Stelle die Ergebnisse zu Präsenzunterricht fachlich-inhaltliche und nicht, wie in diesem Beitrag auf individuelle Probleme der (Nicht-)Teilhabe von Schüler:innen beziehen, deuten sich homologe Muster der Differenzkonstruktion zwischen den Schüler:innen an: einer Delegation an andere Professionelle und in andere (außerunterrichtliche) Kontexte bei den Lehrpersonen aus LSA steht eine unterrichtliche Orientierung kooperativer Formen der Bearbeitung, mit dem Ziel der schulisch-unterrichtlichen Teilhabe, ihrer Kolleg:innen aus BC gegenüber. Während bei der letztgenannten Orientierung, die Probleme und Bedarfe von Schüler:innen den Ausgangspunkt einer adaptiven Unterrichtsgestaltung darstellen, trägt eine Zuweisung der Verantwortung an andere Professionelle dazu bei, dass der Anteil, den der Unterricht an der Hervorbringung von Differenzen hat, ausgeblendet und die weitere Bearbeitung in andere Kontexte delegiert wird.

Mit Blick auf die Frage nach der Entwicklung schulisch-unterrichtlicher Praxen während der Corona-Pandemie zeigt dieser knappe Vergleich mit empirischen Befunden außerhalb der Pandemie, dass sich die schulisch-unterrichtlichen Praxen in nicht-/präsentem Unterricht durch zahlreiche Gemeinsamkeiten auszeichnen, die unter der veränderten Rahmenbedingung *der Abwesenheit von Präsenz* erhalten bleiben. Die Homologien zwischen den schulisch-unterrichtlichen Praxen, die in Schulen in LSA und in BC in nicht-/präsentem Unterricht generiert werden,

deuten darauf hin, dass sich die leitenden Orientierungen der Praxen des nicht-präsenten Unterrichts nicht resp. nicht maßgeblich entwickelt haben, sondern erhalten bleiben. Das bedeutet, dass die schulisch-unterrichtlichen Praxen, in die die Lehrpersonen in vorpandemischen Zeiten einsozialisiert sind resp. die sie habituell generiert haben, während der Zeit pandemiebedingter Schulschließungen, als sich der kontextuelle Rahmen verändert hat, nicht grundsätzlich hinterfragt und/oder entwickelt wurden. Diese Erkenntnis verweist auf die Relevanz des kontextuellen Rahmens und die Notwendigkeit, unterrichtliche resp. professionalisierte Praxen nicht losgelöst von ihren jeweiligen gesellschaftlich-institutionellen und schulisch-organisatorischen Rahmungen zu betrachten. Bleiben die schulisch-unterrichtlichen Praxen auch in Zeiten grundlegender Veränderungen gleich, erscheint die Bedeutung des kontextuellen Rahmens mit seinen Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen für die Frage der Entwicklung schulisch-unterrichtlicher Praxis zentral für mögliche und notwendige Veränderungen. Eine Perspektive für die weitere Differenzierung dieser Ergebnisse stellt ein Vergleich weiterer Fälle aus dem Projekt dar. Des Weiteren ist die Relationierung der rekonstruierten Orientierungen der Lehrpersonen mit denen der Schulleitungen und Schüler:innen vorgesehen, mit dem Ziel, mögliche (In-)Kongruenzen zwischen den unterrichtlichen Praxen der Lehrpersonen und denen der Schüler:innen aufzudecken. Der Vergleich zwischen BC und LSA eröffnet dabei die Möglichkeit, für die hier rekonstruierten Homologien und Differenzen schulisch-unterrichtlicher Praxen soziogenetische Erklärungen zu erkennen.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. Online unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838553559> (Abrufdatum: 08.10.2024).
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018): Einleitung. Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack, N.F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9-50.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: H. Pallesen & R.-T. Kramer (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-126.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, 4 (4). Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Abrufdatum: 06.08.2024).

- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag, 149-170.
- Hill, C., Rosehart, P., Helene, J. St. & Sadhra, S. (2020): What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. In: *Journal of Education and Teaching. International research and pedagogy*, 46 (4), 565-575. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439>. (Abrufdatum: 06.08.2024).
- Huebener, M., Spieß, C. K. & Zinn, S. (2020): SchülerInnen in Corona-Zeiten. Teils deutliche Unterschiede im Zugang zu Lernmaterial nach Schultypen und -trägern. In: *DIW Wochenbericht*, 87 (47). Online unter: [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.804515.de/20-47-1.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.804515.de/20-47-1.pdf). (Abrufdatum: 06.08.2024).
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021): Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, 13-83.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Nohl, A.-M. (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- OECD (2020): *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Online unter: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en> (Abrufdatum: 06.08.2024).
- OECD (2023): *PISA 2022 Results. (Volume I). The State of Learning and Equity in Education*. Online unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/53f23881-en.pdf?expires=1703594265&id=id&accname=guest&checksum=64FF127D3B3388FFEBED16F3857D3A9C> (Abrufdatum: 06.08.2024).
- Prose, M., Rabenstein, K. & Meseth, W. (2021): Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-27.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 95 (5), 668-690.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358-372.
- Rolff, H.-G., Bühren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000): *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sturm, T. (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 131-146.
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessel, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, 581-595.
- Sturm, T. (2022): Konstruktionen von Leistungsdifferenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigem Schulsystemen. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109-129.
- Wagener, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterrichts. Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 12 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439>. (Abrufdatum: 05.08.2024).

- Wagener, B. (2022): Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 86-108.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQM), 1 (1). Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>. (Abrufdatum: 06.08.2024).
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag.

## **Autorinnen**

### **Sturm, Tanja, Prof.'in Dr.'in**

ORCID: 0000-0001-8002-1466

Universität Hamburg

*Arbeitsschwerpunkte:* Diversität in Schule und Unterricht,  
Praxeologische Wissenssoziologie, international vergleichende  
Schul- und Unterrichtsforschung

*E-Mail:* [tanja.sturm@uni-hamburg.de](mailto:tanja.sturm@uni-hamburg.de)

### **Schneider, Edina, Dr.'in**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

*Arbeitsschwerpunkte:* Bildung, Erziehung und Sozialisation im Bereich Schule,  
Familie und Jugend, Inklusion/Exklusion in der Schule, lehrer:innenbezogene  
Professionalisierung, qualitative und quantitative Forschungsmethoden

*E-Mail:* [edina.schneider@paedagogik.uni-halle.de](mailto:edina.schneider@paedagogik.uni-halle.de)

### **Löchel, Anica**

Friedrich-Schiller-Universität Jena

*Arbeitsschwerpunkte:* Habitus-Theorie und Habitusrekonstruktion,  
Bildungsungleichheit, Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht

*E-Mail:* [anica.loechel@uni-jena.de](mailto:anica.loechel@uni-jena.de)