(Re)Produktion von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I

am Beispiel von Leistung, Geschlecht und Peerkultur

Tanja Sturm

Based on a video sequence of a German class in an integrative school in the German speaking part of Switzerland, the paper investigates the relevance of teaching activities on classroom stage for the (re)production of differences. The reconstructed interactions, that is to say, distinguishing between students by comparing their academic performance produces a frame for the construction of further differences. By using the documentary method, a shared classroom milieu will be reconstructed.

Key Words: subject teaching, secondary education, documentary method, videography of teaching, social inequality

In dem Beitrag wird die unterrichtliche Bühne in ihrer Bedeutung für die (Re)Produktion von Differenz betrachtet. Anhand einer Videosequenz aus dem Deutschunterricht einer integrativen Sekundarstufenklasse der deutschsprachigen Schweiz wird aufgezeigt, dass und wie die Unterscheidung der Schüler*innen nach Leistung andere Differenzkonstruktionen rahmt. Mithilfe der dokumentarischen Unterrichtsvideografie wird ein geteiltes Unterrichtsmilieu der Akteur*innen rekonstruiert.

Schlagwörter: Fachunterricht, Sekundarstufe, Dokumentarische Methode, Unterrichtsvideografie, soziale Ungleichheit

1 Problemaufriss: Soziale Ungleichheit im Kontext von Organisationen

Plurale Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass die in ihnen sozialisierten Akteur*innen unterschiedliche soziale Erfahrungen machen. Diese sind Ausdruck ihrer gesellschaftlichen Lage und deren Relation zu anderen, ungleichen gesellschaftlichen Positionen (vgl. Bohnsack 1998, S. 120). Die Erfahrungen liegen der Handlungspraxis dann im Sinne eines *modus operandi* zugrunde und unterscheiden sich, angelehnt an Bourdieu (1982), in ihrem Umfang und in ihrer Zusammensetzung des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals. Prägende Erfahrungen machen Menschen aber, folgt man Karl Mannheim (1995, S. 237), nicht allein entlang der drei Kapitalformen, wenngleich v. a. die

ökonomische zentral ist, sondern auch entlang weiterer. Er zählt u.a. Berufsgruppen und Sekten auf. Obwohl Mannheim das Geschlecht nicht aufführt, kann heute konstatiert werden, dass geschlechtsspezifische Erfahrungen die Perspektivität von Milieus und die Handlungspraxis ebenfalls bestimmen (vgl. z.B. Faulstich-Wieland 2010). Neben bildungs- und generationsspezifischen Erfahrungen gelten sie heutzutage als besonders prägend. Die Akteur*innen machen in pluralen Gesellschaften vielfältige Erfahrungen, die einander überlagern, somit sind Milieus nicht ein- sondern mehrdimensional (vgl. Bohnsack 2017b, S. 101 ff.).

In der Schule treffen Akteur*innen verschiedener Milieus aufeinander, mit dem Ziel der Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation. Dies verweist auf die Komplexität ihres sozialen Miteinanders, die sich durch den organisatorischen Rahmen der Schule, mit seinen Regeln und Rollenerwartungen weiter steigert. Organisationen zeichnen sich durch spezifische oder konstituierende Formen der Fremdrahmungen aus, also Codes – in der Schule ist das die Leistungsmessung – anhand derer die Aktivitäten der Schüler*innen bewertet werden (vgl. Bohnsack 2017b, S. 118).

Für die Betrachtung von Unterricht bedeutet dies, dass das soziale Miteinander der Akteur*innen, v.a. Lehrpersonen und Schüler*innen, zu diesen Formen der Fremdrahmung in Relation steht. In meinem Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, welche Bedeutungen diese Fremdrahmungen für die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit im Unterricht haben und ihr am Beispiel der unterrichtlichen Konstruktion von Leistung, Geschlecht und Peerkultur nachgehen. Diesem Anliegen werde ich mich empirisch annähern, indem eine Unterrichtssequenz aus dem Deutschunterricht einer integrativen Klasse des 8. Schuljahres in der deutschsprachigen Schweiz betrachtet wird. Zuvor werden die zentralen metatheoretischen Begriffe der Praxeologischen Wissenssoziologie dargelegt, in denen das Projekt, aus dem die Daten entnommen sind, verankert ist. Der Beitrag schließt mit einem Resümee und Perspektiven für empirische Rekonstruktionen sozialer Ungleichheit im Unterricht.

2 Praxeologische Wissenssoziologie

Die *Praxeologische Wissenssoziologie* stellt eine Weiterentwicklung der Arbeiten Karl Mannheims (1980) durch Ralf Bohnsack (2017b) dar. Zu den metatheoretischen Kategorien, die unter Einbezug von Bourdieus Habitustheorie, Goffmans Identitätstheorie und den frühen Arbeiten der Chicagoer Schule entwickelt wurden, zählen v.a. Praxis und Milieu. Beide Kategorien sollen vorgestellt werden sowie das an sie anschließende, für Schul- und Unterrichtsforschung relevante Verständnis von Organisation, Fremdrahmung und Macht.

2.1 Praxis und Milieus

Mit dem attribuierenden Beinamen *praxeologisc*h wird die Bedeutung der „*handlungspraktischen Herstellung* der Realität", d.h. der „habitualisierten Praktiken, die auf dem handlungsleitenden und zum Teil inkorporierten Erfahrungswissen der Akteure basieren" (Bohnsack 2007, S. 182 f., Herv. im Orig.), hervorgehoben und der *modus operandi* der Herstellung sozialer Realität in Form *konjunktiven Wissens* betont (vgl. Bohnsack 2010a, S. 194). Dieses praktische Wissen unterscheidet sich strukturell vom *kommunikativen* Erfahrungswissen. Beide Wissensformen sind konstitutive, miteinander verbundene Bestandteile des Alltagswissens, die sich nur analytisch trennen lassen.

Das kommunikative Wissen umfasst „*Theorien* der Erforschten *über* ihr eigenes Handeln, *über* ihre eigene Praxis" (Bohnsack 2012, S. 120, Herv. i. Orig.) und ermöglicht die Verständigung über diese entlang unterstellter Entwürfe und Motive. Das konjunktive oder handlungspraktische Wissen hingegen steht in der Regel nicht sprachlich-reflexiv zur Verfügung, macht aber einen Großteil unseres Wissens aus. Es wird in gemeinsamen, existenziellen, sozialen Erfahrungen und Beziehungen erworben, die Mannheim (1980, S. 208) als „Erfahrungsräume" bezeichnet. *Gemeinsam* verweist dabei entweder auf tatsächliche, gemeinsame Interaktionsgeschichten, im Sinne einer Gruppe, oder auf *vergleichbare*, also strukturidentische Erfahrungen, wie z.B. die Zugehörigkeit zu einer Generation. Solche homologen Erfahrungen werden als *Milieu*s bezeichnet, wenn sich eine überindividuelle Handlungspraxis herausausbildet, wie beispielsweise bei Geschlecht oder Profession. Die jeweiligen milieuspezifischen Handlungspraxen sind Ausdruck einer spezifischen Art und Weise der Herstellung sozialer Realität im Sinne eines *modus operandi,* die sich vor dem Hintergrund konkreter historischer und sozialer Erfahrungen entwickeln. Dieses handlungspraktische oder auch konjunktive Wissen determiniert die Praxis nicht derart, dass konkrete Handlungen vorgegeben sind, sondern eröffnet und begrenzt Perspektiven. Die jeweiligen Handlungsspielräume erweitern sich dadurch, dass Menschen pluraler Gesellschaften mehreren Erfahrungsräumen angehören (vgl. Nohl 2010, S. 149).

2.2 Organisation, Fremdrahmung und Macht

Nohl (2010) und Bohnsack (2017a,b) haben die Besonderheiten der Entwicklung von Organisationsmilieus herausgearbeitet, also von Milieus, die sich im Kontext von Organisationen entwickeln, indem sie die „Doppelstruktur alltäglichen Wissens" (Bohnsack 2007, S. 183) in ihrer Bedeutung für Organisationen herausgearbeitet haben.

Ein Unterschied zwischen *Milieus* und *Organisationsmilieus* liegt darin, dass

die Zugehörigkeit zu Milieus vornehmlich erfahrungsbezogen, die Mitgliedschaft in Organisationen aber formal – und damit explizit – geregelt ist. Die Organisation stellt einen Satz *formaler Regeln* bereit, der für ihre Mitglieder normativ verbindlich ist. Sie „definieren als formalisierte Verhaltenserwartungen Rollen, die von all jenen, die Mitglied der Organisation sind, respektiert werden müssen, sofern sie nicht ihre Mitgliedschaft riskieren möchten" (Nohl 2007b, S. 66). Die Regeln konkretisieren sich u. a. in sozialen Rollen und in schulischen Organisationsformen, also z. B. in der Struktur des Schulsystems (vgl. Bohnsack 2017a, S. 20). Organisationen zeichnen sich auch durch konstitutive Formen der Fremdrahmung aus, anhand derer sie ihr Klientel – in der Schule sind dies die Schüler*innen – betrachten. In der Schule erfolgen Fremdrahmungen durch Leistungsmessung und Disziplinierung; dies zeigt sich z. B. in der Unterscheidung der Schüler*innen als leistungsstark/-schwach (vgl. Bohnsack 2017b, S. 118f.). Derartige Fremdrahmungen finden in der Schule ihren Ausdruck u. a. in rechtlichen Codes. Trotz ihres expliziten Charakters stellen die formalen Regeln der Schule keine unmittelbaren Handlungsanweisungen dar, sondern konkretisieren sich in den jeweiligen erfahrungsbasierten, milieugeprägten Interpretationen und ihrem Verständnis der schulischen Akteur*innen.

Macht unterscheidet sich im Kontext von Organisationen von Fremdrahmungen dadurch, dass die konstitutiven Fremdrahmungen, im Sinne von Erst-Codierungen, zur Konstruktion *totaler Identitäten* (Garfinkel 1967) herangezogen werden und die Metakommunikation über diesen Herstellungsprozess unterbunden wird. Von *Macht* kann gesprochen werden, wenn derartige selektive Biografiekonstruktionen in positiver oder negativer Hinsicht vorgenommen und der Beitrag der Organisation hieran ausgeblendet wird. Macht zeichnet sich folglich durch die Übertragung der Erstcodierung auf die Gesamtperson aus und ist vielfach an einem Normalitätskonstrukt orientiert. Machtformen finden sich, den bisherigen Überlegungen folgend, nicht allein auf der kommunikativ-expliziten Ebene, sondern auch und v.a. in handlungspraktischer Hinsicht. Macht ist folglich nicht als „Eigenschaft oder Fähigkeit einem der Beteiligten attribuiert" (Bohnsack 2017b, S. 217), sondern stellt eine *Rahmungsmacht* innerhalb von Organisationen dar.

3 „Profis" und „Ladies" – eine Sequenz aus dem Deutschunterricht einer integrativen Sekundarschulklasse

Der Rekonstruktion der (Re)Produktion sozialer Ungleichheit im Unterricht nähern wir uns im Rahmen des Projekts „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu

Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“ (Sturm/Wagner-Willi 2014) anknüpfend an die skizzierten Ausführungen begrifflich mit dem „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi/Sturm 2012) an. Dabei interessieren uns in der vom SNF[1] finanzierten Studie v.a. die Bedeutung des Fachunterrichts und die der Schulform für unterrichtliche Formen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen. Bevor eine Sequenz aus dieser Studie vorgestellt und die leitende Handlungspraxis der beteiligten Akteur*innen rekonstruiert wird, werden das Projekt und sein methodologisch-methodisches Vorgehen erläutert.

3.1 Die Studie

Im genannten Projekt werden zwei vielfach proklamierte Forschungsdesiderata aufgegriffen und verbindend betrachtet: Die Untersuchung von *Inklusion im Fachunterricht* und *Inklusion in der Sekundarstufe* (vgl. z. B. Preuss-Lausitz 2015). Leitend sind dabei die Fragen, ob und wie (Schulleistungs-)Differenzen in der Unterrichtspraxis verschiedener Fächer – Deutsch und Mathematik – und/oder Schulformen – Sekundarschulen mit einem integrativen Anspruch und Gymnasien ohne einen solchen – je spezifisch konstruiert werden. Pro Schulform videografieren wir in zwei Klassen je eine Unterrichtseinheit der Fächer, interviewen die Lehrpersonen und führen Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen. Dabei interessiert uns v.a. das implizite, handlungspraktische Wissen, das wir, im Sinne einer deskriptiven Unterrichtsforschung (vgl. Breidenstein 2009), *explizieren*.

Die Daten werden entlang der Prämissen der Dokumentarischen Methode erhoben und ausgewertet (vgl. Bohnsack 2010a; Fritzsche/Wagner-Willi 2015; Nohl 2012), jenem Verfahren, das die Leitdifferenz von kommunikativem und konjunktivem Wissen der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017b) in den Arbeitsschritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation aufgreift. Während die formulierende Interpretation das *Was* fokussiert, also Inhalte und Themen, die die Beforschten aufwerfen und verhandeln, werden in der reflektierenden Interpretation das *Wie* der Herstellung und Bearbeitung rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2010a, S. 134). Das leitende Ziel ist die Explikation jener Orientierungen und habituellen Muster, die der Praxis der Akteur*innen zugrunde liegen, also der *modus operandi*. Die Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens erfolgt sequenzanalytisch, indem die Regelhaftigkeit, die zwischen Äußerungen (bei Texten) bzw. der Praxis (bei Videografien) besteht, herausgearbeitet wird. Videografien und Bilder werden

1 SNF steht für den Schweizerischen Nationalfonds, der vergleichbar mit der DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) ist.

in der Praxeologischen Wissenssoziologie nicht ergänzend zu den sprachlich-verbalen Anteilen betrachtet, sondern in ihrer Eigenlogik. Im Gegensatz zu Interviews und Gruppendiskussionen hat die Simultaneität der Arrangements dabei eine besondere Relevanz (vgl. Bohnsack 2010b, S. 291).

Die Auswahl jener Videosequenzen, die einer Feininterpretation unterzogen werden, erfolgt auf der Basis eines zu Beginn der Auswertung angefertigten Handlungs- und Interaktionsverlaufs. Ausgewählt werden solche Sequenzen, die in Bezug auf Fragestellung, Repräsentanz und Dramaturgie besonders relevant sind. Letztgenannte zeichnet sich z. B. durch eine hohe interaktive Dichte der abgebildeten Personen aus (vgl. Bohnsack 2009, S. 175). Die so ausgewählten Sequenzen werden in einem nächsten Auswertungsschritt entlang der von den abgebildeten Akteur*innen aufgeworfenen Themen in Haupt- und Untersequenzen unterteilt. Entlang der gleichen Kriterien, die für die Auswahl der Sequenzen insgesamt leitend sind, werden Standbilder, sogenannte Fotogramme und Sequenzen, ausgewählt, die feininterpretiert werden. Im Gegensatz zur Fotogrammanalyse, die die *Simultaneität* der körperlich-räumlich-szenischen Aspekte der *abgebildeten* Akteur*innen sowie die Standortgebundenheit der *abbildenden* Akteur*innen, also der Forschenden rekonstruiert, werden in der Sequenzanalyse die Prozesshaftigkeit der Interaktionen und die Praktiken, also die *Sequenzialität,* herausgearbeitet – mit Fokus auf die abgebildeten Akteur*innen. Die Ergebnisse beider Interpretationsschritte münden in eine *Gesamtinterpretation*, die in eine fallinterne oder fallübergreifende komparative Analyse eingeht (Bohnsack 2010a, S. 135 ff.; Fritzsche/Wagner-Willi 2015).

3.2 Kontext der Sequenz

Die Sequenz entstammt dem Deutschunterricht einer koedukativ geführten Integrationsklasse einer nicht-gymnasialen Sekundarschule. Das Thema der Unterrichtseinheit sind Verben. Der Klasse gehören 17 Schüler*innen an, die verschiedenen Bildungsgängen zugeordnet sind – „besonderer Bildungsbedarf", „Grund-", oder „erweiterte Ansprüche" (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2014, S. 89). Die Klasse wird von einem Team aus Fachlehrpersonen und zwei Schulischen Heilpädagoginnen unterrichtet. Der Fachunterricht wird in sogenannten Epochen erteilt, die mit einer einstündigen Einführung in das Epochenthema, die sich an alle Schüler*innen richtet, beginnt. Anschließend arbeiten die Schüler*innen etwa zwei Wochen an nach Bildungsgängen differenzierten Wochenplänen. Mit einer Prüfung und deren Besprechung enden die Epochen. Die ausgewählte Sequenz ist einer Erarbeitungsphase während der Wochenplanarbeitszeit entnommen, in der die Lösungen eines Aufgabenblatts des Wochenplans besprochen bzw. erarbeitet werden.

Die Sequenz *Profis und Ladies* wurde gewählt, da in ihr Formen der Her-

vorbringung und Zuschreibung von Leistungsdifferenzen in Verbindung mit Geschlecht und Peerkultur praktiziert werden. Sie ist insofern *repräsentativ* für die gesamte Sequenz, als die Deutschlehrerin einen hohen Redeanteil beansprucht und eine der zwei Schulischen Heilpädagoginnen, die in der Klasse tätig ist, mit zwei Schülern, denen ein so genannter besonderer Bildungsbedarf zugeschrieben wird, im benachbarten Raum arbeitet. Die beiden Fotogramme stellen die gleiche Situation aus zwei unterschiedlichen Kameraperspektiven dar (00:13). Die einander ergänzenden Blickwinkel wurden mit zwei Kameras, die mit unterschiedlichen Mikrofonkonstellationen ausgestattet sind, aufgezeichnet: eine mit einem Funk- und einem Richtmikrofon (kurz: KFR), die andere mit einem Stereomikrofon (kurz: KS). Das Funkmikrofon trägt die Deutschlehrerin.

An der knapp anderthalb minütigen Sequenz sind die Deutschlehrerin Frau Wyss[2], die Schulische Heilpädagogin Frau Werner und 13 Schüler*innen beteiligt. Zur Illustration des Settings werden zwei Standbilder herangezogen. Aus Platzgründen wird auf die vollständige Darstellung der Fotogrammanalysen verzichtet, deren zentrale Ergebnisse werden jedoch zusammenfassend dargelegt. Der Fokus der Rekonstruktion liegt auf der Sequenzanalyse und somit auf den sprachlichen und körperlich-räumlichen Interaktionen der abgebildeten Akteur*innen.

3.3 Das räumlich-szenische Arrangement und der Kontext der Sequenz

Beide Standbilder bzw. Fotogramme sind insofern *repräsentativ* für die Sequenz, als eine Vielzahl von Schüler*innen körperlich auf die vor ihnen liegenden Unterlagen gerichtet ist, nur zwei von ihnen sich melden und die Deutschlehrerin, Unterlagen in der Hand vor sich haltend, in die Richtung jener Schüler*innen guckt, die sich nicht melden. In beiden Bildern sind die Akteur*innen zumeist ausschnitthaft zu sehen; von Frau Werner sind lediglich die Haare über dem Kopf von Frau Wyss erkennbar.

Das räumlich-szenische Arrangement zeichnet sich – unter Vernachlässigung der Forscherin – durch vier unterschiedliche Formen der Bezugnahme der abgebildeten Akteur*innen aufeinander bzw. auf Dinge und Materialien aus.

2 Die Namen der Akteur*innen sind anonymisiert.

Abb. 1: Fotogramm 1 (FG1), Perspektive Kamera KFR

In FG1 sind von links nach rechts Frau Wyss, eine Forscherin, Joana, Adriano, Alberta, Lesedi, Mahek, Fritz, Nino und Paolo abgebildet.

Abb. 2: Fotogramm 2 (FG2), Perspektive Kamera KS

Das FG 2 zeigt, von links nach rechts, sieben Personen: Arda, Fuat, Sarah, Marco (vorne), Emre (hinten) und Frau Werner sowie Frau Wyss, die auch im ersten Bild abgebildet ist.

Das FG1 zeigt die Deutschlehrerin, Frau Wyss, die ihren Kopf, den sie leicht nach rechts gedreht auf ihre rechte Hand stützt, ihren Mund leicht geöffnet, in Richtung der Schüler*innen blickt, die an der Fensterfront sitzen, wie FG 2

zeigt. In dem zweiten Fotogramm wird deutlich, dass die Schüler*innen weder körperlich, noch mit ihren Köpfen auf die Lehrerin ausgerichtet sind. Frau Wyss umfasst mit der linken Hand Papier, das sie vor ihrem Körper hält.

Eine zweite Form der Bezugnahme, die die meisten der abgebildeten Schüler*innen einnehmen, zeichnet sich durch eine körperliche Ausrichtung sowie der ihres Kopfes auf vor ihnen liegende Materialien aus.

Die körperliche Ausrichtung von Nino und Lesedi stellt eine dritte Form der Bezugnahme dar: Beide strecken einen ihrer Arme sowie den Zeigefinger der jeweiligen Hand. Sowohl ihre Oberkörper als auch ihre Köpfe sind in die Richtung von Frau Wyss gerichtet. Nino hält Papier in seiner rechten Hand. Er ist der einzige Schüler, der sich körperlich von seinem Tisch abwendet – dies ist notwendig, um eine körperliche Ausrichtung auf und die Herstellung von Blickkontakt mit Frau Wyss zu erreichen. Den körperlichen Positionierungen von Nino, Lesedi und Frau Wyss ist gemeinsam, dass sie nicht ausschließlich auf das Material gerichtet sind, sondern offen für interaktive Bezugnahmen.

Oberhalb des Kopfes von Frau Wyss ist im FG2 der von Frau Werner zu sehen. Sie ist die einzige Person, die steht und nimmt dadurch gegenüber den anderen eine herausgehobene Position ein.

Die Perspektivität, die durch die Positionierung der Kameras und die gewählten Bildausschnitte erzeugt wird, unterstützt die zentrale Position der Deutschlehrerin im unterrichtlichen Setting. Sie ist als einzige aus beiden Perspektiven zu sehen. Das FG1 zeigt zudem die deutliche Distanz, die sie gegenüber den am gleichen Tisch sitzenden Schüler*innen einnimmt – sie sitzt nicht gruppiert, sondern für sich.

Die Sequenz *Profis und Ladies* ist der Phase des Wochenplans entnommen. Die Deutschlehrerin und die Schüler*innen besprechen ein Aufgabenblatt aus dem Wochenplan. Frau Wyss ruft einen Schüler oder eine Schülerin auf, um die Aufgaben einzeln vorlesen und klassenöffentlich beantworten zu lassen. Eine Vielzahl von Aufgaben ist in diesem Sinne vor der hier zu beschreibenden Sequenz besprochen worden. Die Sequenz lässt sich in zwei Hauptsequenzen unterteilen: *Klärung von Aufrufregeln* und *Marcos Lösung*. Sie dauern zusammen knapp anderthalb Minuten und gliedern sich ihrerseits in mehrere Parallel- bzw. Untersequenzen:

Klärung der Aufrufregeln

- Aufgabenstellung (00:00 bis 00:12),
- „Keine Profis“ (00:12 bis 00:24),
- Sich (nicht) trauen (00:22-00:27),
- Marco wird „gewählt“ (00:27 bis 00:46).

Marcos Lösung

- Marco benennt eine Lösung (00:47 bis 01:25),
- Ermahnung der „Ladies“ (00:49-01:10),
- Marcos Erfolg (01:18-01:27).

Nachfolgend werden formulierende und reflektierende Interpretation für die Unter- und Parallelsequenzen dargelegt. Wörtliche Äußerungen der Akteur*innen sind in anderer Schriftart dargestellt (*wörtlich*)[3].

3.4 Klärung der Aufrufregeln

Aufgabenstellung (00:00 bis 00:12):

Frau Wyss richtet ihren Körper und ihren Kopf nach vorne aus, in die Mitte des Klassenraums, wo ein Teil der Schüler*innen sitzt. Sie sagt betont *Und zum Abschluss* und macht eine kurze Pause, in der sie ihren Blick auf das Papier in ihrer linken Hand richtet. Währenddessen blickt Nino, der körperlich von dem Tisch hinter ihm ab- und Frau Wyss zugewandt ist, abwechselnd auf das Papier in seiner Hand und zu ihr; er streckt seinen linken Arm und den Zeigefinger nach oben. Frau Wyss liest *der Dieb können ins Haus einsteigen da Müllers das Fenster nicht schließen.* Sie macht eine Pause, blickt von dem Papier auf, zu den vor ihr sitzenden Schüler*innen. Während sie ihre rechte, zur Faust geformte, aber nicht geballte, Hand kurz nach außen dreht und dabei den Zeigefinger und Daumen abspreizt, sodass sie ein halbes Rechteck formt, sagt sie *eine ganz klare (.) ein ganz klares Verhältnis was zuerst sein musste.* Lesedi streckt ihren rechten Arm und Zeigefinger, blickt von ihrem Papier auf und wendet ihr Gesicht Frau Wyss zu. Ihren Oberkörper lehnt sie zurück an die Stuhllehne, ihre Beine streckt sie nach vorne. Frau Wyss wendet ihren Blick von jenen Schüler*innen ab, die vor ihr sitzen, indem sie ihren Kopf, leicht auf ihre rechte Hand stützt, den Kopf nach rechts dreht, zu den an den Fenstern sitzenden Schüler*innen.

Mit ihrer Äußerung *Und zum Abschluss* leitet Frau Wyss das Ende der Aufgabenbearbeitung ein, bevor sie eine Aufgabe vorliest. An die verbal proponierte Einleitung des Abschlusses knüpft sie auch performativ an, indem sie nach kurzer Pause und dem Vorlesen der Aufgabe auf ein *klares Verhältnis* von *zuerst* und danach verweist. Hier wird deutlich, dass sie die Aufgabe nicht als

3 Die wörtlichen Zitate sind Transkriptionen, die auf der Grundlage der Regeln TiQ (Bohnsack 2010, S. 236) erstellt wurden. () weisen auf Pausen hin, bei mehr als einer Sekunde Pause wird die Pause in Sekunden angegeben. Fett gedruckt deutet auf laute Sprache hin, = verweist auf eine Wortverschleifung, ein Unterstrich bedeutet, dass das Wort betont wurde und @ steht für Lachen.

große Herausforderung versteht. Aus dem Kontext ist bekannt, dass sie sich dabei auf das Verhältnis von Präteritum und Plusquamperfekt bezieht, das bereits bei den vorherigen Aufgaben zu benennen war.

Nino und Lesedi reagieren auf den von der Lehrerin vorgelesenen Satz und ihren Blick in Richtung der Schüler*innen körperlich, indem sie sich melden und so gestisch anzeigen, dass sie aufgerufen werden wollen. Die anderen Schüler*innen blicken hingegen nicht von den vor ihnen liegenden Unterlagen auf.

Hier wird die unterrichtliche Praxis eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs erkennbar: Frau Wyss stellt Fragen, die von den Schüler*innen klassenöffentlich zu beantworten sind und sie erteilt ihnen das Wort. Schüler*innen können sich durch Meldung um das Antwort-Geben bemühen.

„Keine Profis" (00:12 bis 00:24):

Frau Wyss sagt, ihren Kopf in Richtung der Schüler*innen an den Fenstern richtend, *kanns irgendjemand anderes versuchen? Nicht die zwei die da schon Profis sind.* Sie dreht ihren Kopf kurz in die Richtung von Nino und Lesedi und sagt *weil das seid ihr anscheinend*, und dreht ihn wieder zurück, während Nino sagt, *Megaprofis ich ha kei Ahnig*[4]. Frau Werner sagt leise *Hört sich nicht so an*. Nino und Lesedi strecken ihre Arme nach oben, während Fuat, der an der Fensterfront sitzt, seinen Oberkörper in Richtung Frau Wyss dreht. Auch Sarah richtet ihren Oberkörper auf, stellt ihren linken Unterarm, den Ellenbogen auf den Tisch gestützt und einen Stift umfassend, auf und blickt erst zu Frau Wyss, dann kurz zu Nino. Arda guckt kurz zu seinem Sitznachbarn Fuat, dreht dann seinen Oberkörper kurz in die Richtung von Frau Wyss, wendet sich dann wieder dem vor ihm, auf dem Tisch liegenden Papier zu.

Hier wird die Orientierung deutlich, dass Schüler*innen zur Bearbeitung der Aufgabe aufgerufen werden sollen, von denen Frau Wyss annimmt, dass sie diese nicht richtig beantworten. Frau Wyss führt mit der Bezeichnung *Profis* eine Unterscheidung zwischen den Schüler*innen ein. Diese geht mit einer Degradierung der sprachlich implizit bleibenden Nicht-Profis einher. Ihnen wird, in dem auf Leistung bezogenen Unterricht, unterstellt, die Aufgabe nicht lösen zu können. Zugleich werden sie aufgefordert, dies klassenöffentlich zu probieren, was mit dem Risiko einer Bloßstellung verbunden ist. Weiter wird deutlich, dass Frau Wyss Lesedis und Ninos Meldungen registriert und davon ausgeht, dass beide die Aufgaben richtig lösen können, also *Profis* sind. Die Adressierung als *Profis* bedeutet dabei zugleich, dass sie ihre Ergebnisse nicht klassenöffentlich vortragen dürfen. Obwohl die zwei gegenüber den anderen so als leistungsstärker eingestuft werden, indem sie als wissend dargestellt werden,

4 Megaprofis ich habe keine Ahnung (Übersetzung aus dem Schweizerdeutschen).

schließt es sie aus der folgenden Interaktion aus. Nino thematisiert diesen Ausschluss, indem er die Adressierung als *Profis* propositionell aufgreift und sie zunächst zu *Megaprofis* steigert, ihr aber verbal widerspricht und sich von einer entsprechenden Zuordnung distanziert.

Mit ihrer Äußerung *Hört sich nicht so an* bekräftigt Frau Werner die von ihrer Kollegin proponierte Unterscheidung der Schüler*innen in die sogenannten Profis und die Nicht-Profis und die damit einhergehenden Aufrufregeln. Auch Lesedi meldet sich weiterhin. Die angedeutete Meldung von Sarah und der kurze Blickkontakt von Arda und Fuat zu Frau Wyss unterscheiden sich in ihrer körperlichen Eindeutigkeit – verstärkt durch die verbalen Äußerungen – von Lesedi und Nino.

Es dokumentiert sich, dass beide Lehrerinnen nicht allein die Differenz von Profis und Nicht-Profis für den Unterricht als relevant betrachten, sondern dass diese auch Ausgangspunkt für die weitere Beteiligung am Klassengespräch ist. Jene Schüler*innen, die nicht zur Gruppe der Profis gehören, sollen aufgerufen werden. Von ihnen nehmen die Lehrerinnen nicht an, dass sie die erwartete Antwort nennen können, erwarten aber, dass sie es klassenöffentlich versuchen. Hier wird ein Moment potenzieller Bloßstellung von Schüler*innen im Unterrichtsgespräch deutlich, der in den von der Lehrerin abgewandten körperlichen Ausrichtungen jener Schüler*innen, die sich nicht melden, korporiert zum Ausdruck kommt.

Sich (nicht) trauen (00:22-00:27):

Frau Wyss fragt, ihren Kopf Arda zugewandt, *Arda traust du dich?* Arda dreht ihr seinen Oberkörper für den Bruchteil einer Sekunde zu und schüttelt, auf die Unterlagen vor ihm blickend, den Kopf. Währenddessen dreht der neben Nino sitzende Paolo seinen Oberkörper nach rechts, so dass er Nino anblickt, nimmt mit der rechten Hand Nino das Papier aus dessen Hand und zieht es an seinen Körper. Er sagt *Nein darf=ich?*, dreht seinen Oberkörper in Richtung Frau Wyss, die ihn anblickt. Paolo streckt seinen Oberkörper, hebt den rechten Arm sowie den rechten Zeigefinger, während Nino seinen Arm nach unten nimmt und mit der rechten Hand auf Paolo deutend sagt: *Darf – Paolo weiß es.* Paolo fragt, weiterhin Arm und Zeigefinger gestreckt *Darf ich? Frau Wyss?* Frau Wyss wendet ihren Blick von Nino und Paolo ab, in Richtung von Frau Werner, Marco und Emre. Die hinter Marco stehende Frau Werner sagt *hier du Marco*. Marco hebt seinen Blick von dem vor ihm liegenden Papier, dreht seinen Oberkörper zu Frau Werner, während er *Ja?* sagt. Frau Werner sagt *Komm*. Marco erwidert darauf leise *Nanaii*[5] und richtet seinen Oberkörper wieder auf die vor ihm liegenden Unterlagen.

5 Schweizerdeutsch: Neeiin.

Frau Wyss namentliche Adressierung Ardas elaboriert[6] dieser korporiert, also körperlich, indem er sie kurz anblickt, den Kopf wegdreht, ihn verneinend schüttelt und seinen Blick dann auf die vor ihm liegenden Unterlagen richtet. In der Ansprache Ardas durch Frau Wyss wird deutlich, dass sie ihn nicht zu den Profis zählt, sie ihm also nicht zutraut, die von ihr erwartete Antwort zu geben. In der Frage, ob er *sich traue*, die Antwort zu geben, wird das zuvor angedeutete Risiko, klassenöffentlich als nicht-könnend und damit als schlechter Schüler dazustehen, sehr deutlich. Diese indirekte Zuschreibung wird von Arda validiert, indem er deutlich macht, nicht antworten zu wollen. Frau Wyss ratifiziert Ardas Ablehnung korporiert, indem sie sich körperlich und ihren Blick von ihm ab- und anderen Schüler*innen zuwendet.

Paolo hält nun Ninos Papiere in der Hand und fragt, sich meldend, *Nein darf ich?* Nino greift die verbale Proposition auf, Paolo aufzurufen, indem er auf ihn verweist. Gegenüber Ninos vorheriger Ablehnung, als Profi adressiert zu werden, zeigt sich hier, dass er die für Profis geltende Regel, nicht aufgerufen zu werden, akzeptiert und sie zugleich unterläuft, indem er seine Antworten an Paolo gibt. Hiermit eröffnet er sich zum einen eine Kontrollmöglichkeit seiner Antworten und zum anderen zeigt er sich mit seinem Mitschüler Paolo, einem Nicht-Profi, solidarisch.

Frau Werner schließt an die unterrichtliche Praxis ihrer Kollegin an, jene Schüler*innen aufzurufen, die keine Profis sind, indem sie Marco anspricht. Dieser verneint und lehnt es, ähnlich wie Arda zuvor, ab, eine Antwort klassenöffentlich vorzutragen, ohne dies weiter zu begründen. Hier dokumentiert sich, dass Marco sich selbst nicht der Gruppe der Profis zuordnet.

Marco wird *gewählt* (00:27 bis 00:46):

Frau Wyss nimmt den rechten Arm, auf dem ihr Kopf abgestützt ist, herunter, lehnt sich zurück und dreht Kopf und Oberkörper zu Marco, Emre und Frau Werner. Währenddessen hebt Fritz den Kopf von dem vor ihm liegenden Papier und dreht den Oberkörper in Frau Wyss Richtung. Diese dreht ihren Oberkörper und Kopf in Paolos und Ninos Richtung, während sie sagt *Du hast vielleicht seine Lösungen. Paolo oder Marco; wen nehmen wir? Der Paolo will, der Marco will nicht; kannst dus ohne seine Lösungen?* Paolo sagt leise *Nein* und Frau Wyss, zu Marco blickend, *Ohne Lösungen nicht; Marco du bist gewählt.* Marco sagt, kurz nachdem Frau Wyss, der er körperlich zugewandt ist, seinen Namen genannt hat, *Ich () auch keine Lösungen; dann kann ich auch.*

---

6 Mit *Elaboration* wird in der Dokumentarischen Methode die Aus- und Weiterbearbeitung einer aufgeworfenen Proposition beschrieben. Im Vergleich zu einer *Differenzierung* werden aber weniger die Grenzen bzw. die Reichweite einer Orientierung hervorgehoben (Przyborski 2004, S. 69 f.).

Frau Wyss sagt, körperlich zu Marco gewandt *Du kannst nachher noch mal in die Kamera grinsen aber jetzt.* Zahlreiche Schüler*innen richten ihre Oberkörper auf, blicken zu Frau Wyss und lachen, besonders laut lachen Nino und Paolo. Frau Wyss sagt, weiterhin zu Marco blickend, *verdiens dir*. Daraufhin lachen, bis auf Marco, erneut alle Schüler*innen und die zwei Lehrerinnen. Marco wendet seinen Blick auf das vor ihm liegende Papier und sagt, während viele weiterhin, in Intensität und Lautstärke abnehmend, lachen, laut ***Damn.***

Paolo bietet sich weiterhin körperlich und verbal an, die Antwort zu geben, indem er sich meldet und Frau Wyss namentlich anspricht, ihn aufzurufen. Frau Wyss elaboriert seine Meldung, indem sie ihm Kopf und Oberkörper zuwendet und in seine Richtung gewandt fragt, *kannst dus ohne seine* (vermutlich Ninos) *Lösungen?* Hier dokumentiert sich, dass es Frau Wyss nicht allein darum geht, dass die richtigen Lösungen vorgelesen werden, sondern eigene – und zwar potenziell falsche. Dass Paolo nicht aufgerufen werden soll, relativiert Frau Wyss in ihrer fragenden Äußerung, *Paolo oder Marco, wen nehmen wir?* Hier dokumentiert sich ihre Vorauswahl zwischen Paolo und Marco. In dem *Wir* steckt gleichermaßen der Einbezug von Frau Werner in die Entscheidung sowie ein legitimierendes Moment gegenüber den Schüler*innen, die rhetorisch einbezogen werden, um die Entscheidung mitzutragen. Paolo verneint, als Frau Wyss ihn fragt, ob er auch ohne Ninos Lösungen antworten könne. Ähnlich wie Arda zuvor macht er Gebrauch von der Möglichkeit, es abzulehnen, eine Antwort zu geben. In der Frage der Lehrerin dokumentiert sich erneut, dass jene Schüler*innen Antworten geben sollen, die sie vermutlich nicht richtig haben. Frau Wyss adressiert dann Marco körperlich, indem sie in seine Richtung blickt, und verbal, indem sie ihn namentlich und als *gewählt* anspricht. Dieser reagiert auf die Adressierung antithetisch, indem er – vergleichbar wie Arda und Paolo zuvor – darauf verweist, keine Lösungen zu haben. Er setzt zu einer Begründung an, *dann kann ich auch,* die er mit dem Lachen der anderen abbricht.

Frau Wyss greift den propositionalen Gehalt von Marco, dass er keine Lösungen habe, nicht wie bei Arda und Paolo elaborierend auf, sondern konkludiert rituell durch eine Verschiebung des Themas, indem sie, in seine Richtung gewandt sagt, er könne *später in die Kamera grinsen* und dass er sich dies verdienen müsse. Die Schüler*innen elaborieren die Äußerung der Lehrerin, indem sie lachen. Sie solidarisieren sich so mit ihr und ihrer Entscheidung, Marco auszuwählen. Frau Wyss legitimiert ihre Entscheidung mit moralischem Fehlverhalten, das sie Marco unterstellt. Das Verhalten scheint jedoch nur bedingt fehlerhaft zu sein, da es allgemeines Amüsement hervorruft. Mit der Unterstellung unterläuft und erschwert Frau Wyss die Solidarität der Peers gegenüber Marco. Die Aussage von Frau Wyss ist insofern ambivalent, als das unterstellte Fehlverhalten (in die Kamera grinsen), sich verdient werden kann. Dies impliziert, dass es nur zum falschen Zeitpunkt erfolgte.

Marco blickt, das zeigt das Video, gar nicht in die Kamera, sondern zu Frau

Wyss. Erst nach ihrer unterstellenden Äußerung und dem Lachen seiner Mitschüler*innen blickt er kurz zu dem Aufnahmegerät. Er greift den propositionalen Gehalt, aufgerufen zu sein, und sich dem nicht widersetzen zu können mit dem englischen Fluch *Damn* auf. Damit bringt er zum Ausdruck, dass er der Aufforderung nicht freiwillig nachkommt. Der peerkulturelle Gebrauch des Englischen kann als Suche nach Solidarität verstanden werden, unterrichtliche Anforderungen abzulehnen, mit denen er sich hier ebenso – wie Arda und Nino zuvor – konfrontiert sieht. Folgt man Buddes Überlegungen (in diesem Band), richtet sich die Ablehnung v. a. an die männlichen Peers, die ihrerseits unterrichtliche Anforderungen ablehnen.

Der Vergleich der Untersequenzen zeigt, dass die Lehrerin ausschließlich männliche Schüler aufruft. In Verbindung mit der Frage von Mut bzw. sich zu trauen, eine Lösung zu formulieren, werden so implizit Geschlechterstereotype aufseiten der Lehrerin erkennbar. Diese reproduzieren die Jungen in ihren Reaktionen unterschiedlich: so macht Arda deutlich, dass er sich nicht traut, während Paolo es ohne Hilfe nicht kann. Beides wird von Frau Wyss akzeptiert. Marco hingegen erhält keine Möglichkeit, sich der Anforderung vonseiten der Lehrerin (begründet) zu widersetzen.

3.5 Marcos Lösung

Marco benennt die Lösung (00:47 bis 01:25):

Marco liest *Der Dieb können ins Haus einsteigen da Müllers das Fenster nicht schließen.* Frau Wyss sagt anschließend *Was ist zuerst?* Marco antwortet leise *Ähm*, macht eine kurze Pause und sagt *Müllers nicht (das) Fenster schließen*. Frau Wyss sagt *Genau, das ist auch wieder Bedingung, dass (.) das andere überhaupt so weit kommt* und streckt ihren Hals, sodass sie nach vorne zu Lesedi und Alberta blickt (siehe parallele Interaktion und Ermahnung der Ladies), und wendet sich, nachdem sie diese ermahnt hat, erneut Marco zu. Dieser sagt *Ähm der Dieb kann ins Haus einsteigen da Müllers das Fenster nicht geschlossen haben*. Frau Wyss sagt in Marcos Richtung gewandt *Sehr richtich*; und dann, während parallel nicht verständliche Gespräche stattfinden, sehr laut: ***Der Dieb kann ins Haus einsteigen (.) da Müllers das Fenster nicht geschlossen haben.***

Performativ greift Marco die Adressierung auf, dass er aufgerufen ist, indem er den Satz vorliest. Danach wendet sich Frau Wyss mit der Frage an ihn, was zuerst gewesen sei. Marco beantwortet diese zögerlich. Seine Antwort bestätigt Frau Wyss propositionell, indem sie mit *genau* zustimmt und anschließend erläutert, dass dies die Bedingung dafür ist, dass das andere überhaupt erst möglich sei.

Marco liest dann den ganzen Satz vor und Frau Wyss hebt performativ die Richtigkeit hervor, indem sie den Satz laut wiederholt, während parallel Gespräche zwischen den Schüler*innen stattfinden.

Ermahnung der *Ladies* (00:49-01:10):

Parallel zu Marcos Bearbeitung der Aufgabe blickt zunächst Lesedi, an Alberta vorbei, in die Kamera KFR. Alberta richtet ihren Kopf daraufhin in Lesedis Richtung und dann ebenfalls in die der Kamera KFR. Sie streckt und spreizt die Zeige- und Mittelfinger ihrer rechten Hand in Richtung der Kamera und wendet sich dann wieder von dieser ab. Lesedi guckt dann ebenfalls kurz in die Kamera und Alberta blickt daraufhin erneut zur Kamera. Beide beginnen zu lachen, legen ihre Oberkörper und Köpfe auf den Tisch, richten sich synchron – sich anblickend – auf und kichern. Frau Wyss blickt in ihre Richtung und sagt, die Augenbrauen und die Mundwinkel leicht nach oben gezogen *Schscht Ladies*. Nino sagt ebenfalls *Schscht*, während er sich körperlich leicht nach vorne in Richtung der vor ihm sitzenden Mädchen Lesedi und Alberta beugt. Frau Wyss dreht ihren Kopf in Marcos Richtung, während ihr Körper auf die Raummitte ausgerichtet bleibt. Alberta und Lesedi setzten sich aufrecht hin und richten ihre Oberkörper und Köpfe in die Richtung von Frau Wyss aus.

Lesedi und Alberta greifen den unmittelbar zuvor von Frau Wyss propositionell und mit Lachen validierten Gehalt auf, dass die Kameras im Klassenraum zur Belustigung herangezogen werden können. Beide blicken nacheinander in die Kamera, lachen und Alberta macht zudem das Victory-Zeichen. Diese Geste bedeutet Sieg, englisch victory, und deutet hier einen Erfolg an. Dieser bezieht sich auf das Unterlaufen der unterrichtlichen Ordnung und die Anerkennung als Profis. Ihre Blicke sind ambivalent, da sie durch Frau Wyss vorherige Erläuterungen, dass sich ein Lachen in die Kamera durch klassenöffentliches Beantworten der Fragen verdient werden könne, legitim erscheinen und sie zugleich parallel zur Beantwortung der Frage durch Marco stattfinden. Die beiden Jugendlichen sind sichtlich amüsiert. Frau Wyss blickt daraufhin in ihre Richtung und ermahnt sie, leise zu sein. Dabei adressiert sie sie mit dem Begriff *Ladies*. Die Zuschreibung *Profis*, die für Lesedi gilt, eröffnet ihr, dies zeigt die Ermahnung, nicht explizit die Freiheit, in die Kamera zu gucken – das Verdienen gilt hier also nicht. Die Ansprache der zwei Jugendlichen mit dem Begriff *Ladies* betont bzw. dramatisiert das Geschlecht, das hier mit moralischem Fehlverhalten in Verbindung gebracht wird. Die geschlechtliche Zuschreibung ist ebenfalls ambivalent, was in Frau Wyss' Schmunzeln ebenso zum Ausdruck kommt wie in der Verwendung des englischen Begriffs *Ladies*, der auf erwachsene Frauen verweist – als welche sie die zwei anerkennt. In dem schmunzelnden Gesichtsausdruck der Lehrerin dokumentiert sich neben der Ermahnung auch Solidarität bzw. Verständnis.

Nino greift die Adressierung von Lesedi und Alberta durch Frau Wyss auf und wiederholt, in deren Richtung gewandt, das *Schscht*. Wenngleich er die geschlechtsbezogene Adressierung der Lehrerin nicht aufgreift, wendet er sich körperlich den zwei vor ihm sitzenden Mädchen zu und ermahnt sie. Er greift damit einerseits die Aufgabe der Disziplinierung auf, die an sich der Lehrkraft zukommt, andererseits dokumentiert sich darin sein fachlich-inhaltliches Interesse an Marcos Antwort sowie eine Gelegenheit, sich gegenüber den Mädchen zu positionieren.

Marcos Erfolg (01:18-01:27):

Parallel zum Vorlesen des Satzes von Marco lacht Frau Werner leise und sagt *Super*. Marco sagt ebenfalls leise *Obwohl ichs falsch gschriebe ha*. Während Lesedi ein neues Thema proponiert und Frau Wyss ihren Kopf in deren Richtung dreht, macht Frau Werner, die zunächst mit etwas Abstand zu Marco steht und Frau Wyss anguckt, einen Schritt auf Marco zu und sagt, ihm leicht auf die Schulter klopfend *Obwohl dus falsch geschrieben hast*. Marco antwortet: *Ja ich habs falsch geschrieben*, woraufhin Frau Werner entgegnet *Ja siehst du jetzt hast dus nämlich gecheckt*.

Frau Werner lehnt sich nach vorne, so dass ihr Kopf auf der Höhe von Marcos Kopf ist, und klopft ihm mit der Faust leicht auf die Schulter. Sie validiert seine proponierte Freude, dass er die richtige Antwort gegeben hat, *obwohl er es falsch geschrieben* habe. Der Schüler wiederholt dies erneut, bevor Frau Werner begründend validiert, dass er es *gecheckt* habe.

Es wird die geteilte Orientierung der beiden, die Freude über die richtige Antwort, deutlich. Diese Freude steigert sich dadurch, dass die verbal gegebene Antwort der zuvor aufgeschriebenen widerspricht. Die Freude kann in Relation zu dem Mut gesehen werden, den er in der potenziell beschämenden Situation des Antworten-Müssens aufbringen musste. Damit wird auch die grundsätzliche Schwierigkeit in der Situation des Antwort-Gebens validiert, wenn man sich der Antwort unsicher ist. Die Orientierung, dass Marco es zuvor nicht verstanden hat und seine erwartungskonforme oder richtige Antwort jetzt aber Beleg dafür ist, dass er es verstanden habe, macht Frau Werner auf. Dabei wird deutlich, dass es nicht um ein grundsätzliches Verstehen oder Lernen geht, sondern um den situativen Kontext, in dem er sich nicht zum Spott seiner Peers und/oder der Deutschlehrerin gemacht hat. In Frau Werners Freude wird auch Solidarität gegenüber Marco deutlich, da sie sich gemeinsam mit ihm freut.

3.6 Gesamtinterpretation

In der kurzen Sequenz konnten unterschiedliche Formen der Differenzkonstruktion und damit einhergehende (Re)Produktionen sozialer Ungleichheit rekonstruiert werden. Die Akteur*innen unterscheiden einander in der Sequenz v.a. entlang von Leistung, Geschlecht und Peerkultur bzw. Peersolidarität. Die Rekonstruktionen zeigen, dass Leistung sowohl in expliziter (*Profis*) als auch in handlungspraktischer Hinsicht aufgerufen wird. Bezogen auf Geschlecht und Peerkultur zeigt sich ebenfalls eine handlungspraktische Relevanz, v.a. in geschlechtshomogenen Peerkonstellationen. Die geschlechtliche Zuschreibung (*Ladies*), durch die Lehrerin hat allerdings keine vergleichbare, von den Akteur*innen geteilte handlungsleitende Relevanz. Die peerkulturelle Solidarität wird unterschiedlich ge- oder verwehrt, ohne dass sie explizit als solche angesprochen wird oder eine entsprechende handlungsleitende Bedeutung hat.

Die Ausführungen zeigen, dass die Differenzdimensionen nicht isoliert voneinander, sondern gleichzeitig hervorgebracht und bearbeitet werden. Dabei kann die Unterscheidung nach Leistung als primäre Rahmung betrachtet werden, der die anderen Differenzdimensionen anscheinend nachgeordnet werden. Die geteilte unterrichtliche Orientierung, Schüler*innen den Profis oder den Nicht-Profis zuzuordnen, geht insofern über eine fremdrahmende Erstcodierung hinaus, als sie mit einer Zweitcodierung verbunden wird. Die letztgenannte kommt in der handlungsleitenden Bedeutung der Unterscheidung für das Aufrufen von Schüler*innen zum Ausdruck. Diese stellt eine Degradierung der Nicht-Profis dar, da sie einer potenziell beschämenden Situation ausgesetzt werden. Dass auch die Schüler*innen diese handlungsleitende Unterscheidung teilen und sich einer Gruppe zuordnen, dokumentiert sich performativ in ihren körperlichen Haltungen, die auf die vor ihnen liegenden Materialien blicken und so den Augenkontakt mit der Lehrerin vermeiden. Sprachlich-explizit finden die Orientierungen ihren Ausdruck in der Ablehnung seitens jener Schüler, die von Frau Wyss aufgefordert werden, eine Antwort zu geben. Die vermeintliche Leistungsschwäche einzelner wird ebenso wie die angenommene Leistungsstärke – und damit eine Unterscheidung der Schüler*innen – von den beteiligten Akteur*innen im Sinne einer handlungsleitenden Orientierung geteilt. Entsprechend kann von einem *Unterrichtsmilieu* oder einer geteilten Unterrichtspraxis gesprochen werden. Vergleichbare Differenzsetzungen zwischen Schüler*innen, die als leistungsstark bzw. -schwach unterschieden werden, konnte auch in anderen Sequenzen des Deutschunterrichts dieser Klasse rekonstruiert werden (vgl. z.B. Sturm/Wagner-Willi 2015). Anders als in jenen Sequenzen wird in der hier dargestellten Situation die Unterscheidung auch explizit („Profis“) vorgenommen. Der Konstruktionsprozess der handlungsleitenden Unterscheidung wird invisibilisiert, da es als individuelles Schicksal konstituiert wird, der einen oder der anderen Gruppe anzugehören und/oder

von der Lehrerin aufgerufen zu werden. Der Unterricht und die Lehr-Handlungen scheinen dabei keine Rolle zu spielen. Hier wird Macht in dem oben skizzierten Sinn deutlich, da eine Metakommunikation über die Zuschreibung, wie Nino sie kurzzeitig einfordert, von den anderen Akteur*innen nicht aufgegriffen und entsprechend nicht weiterbearbeitet wird. Es handelt sich hier also nicht um geteiltes Wissen oder ein geteiltes Verständnis.

Unterscheidungen innerhalb der Peerkultur entfalten sich an der Differenz von ge- oder verwehrter Solidarität. In der Sequenz konnte gezeigt werden, dass Frau Wyss sich die Peersolidarität zunutze macht, indem sie diese spaltet. Sie unterstellt einem Schüler moralisches Fehlverhalten, was von den anderen Schüler*innen lachend – also als Witz über den Schüler Marco – aufgegriffen wird. Die für Marco beschämende und unangenehme Situation erfolgt unter Verweis von Frau Wyss auf die Situation, gefilmt zu werden. Damit schafft sie, als ebenfalls Beobachtete, weitere Solidarität, aus der sie Marco jedoch ausschließt. Die Zuschreibungspraxis von Leistungsdifferenzen überlagert die Peersolidarität hier insofern, als letztere zur Legitimation und damit als Mittel zum Zweck des Aufrufens eines Schülers herangezogen wird – der hier als vermeintlicher Nicht-Profi adressiert wird. In einer weiteren Situation wird die Peerkultur von der Unterscheidung nach Leistung gerahmt: in Paolos Angebot Ninos – mutmaßlich richtige – Ergebnisse klassenöffentlich vorzutragen. Gemeinsam ist den beiden Situationen, dass die peermilieuspezifische Solidarität sich im Kontext der rahmenden Unterscheidung nach Leistung entfaltet; die Interaktionen unterscheiden sich aber darin, dass die eine einschließend bzw. solidarisch ist, die andere hingegen (auch) Ausschluss hervorbringt.

Eine weitere Differenz, die von der Lehrerin aufgemacht wird, ist die explizit-sprachliche Adressierung von zwei Schülerinnen als *Ladies*. Der Geschlecht zuschreibende Begriff findet vergleichbar mit der Zuschreibung *Profis* in der Interaktion keine(n) oppositionelle(n) Begriff(e). Ein Vergleich der Ansprache als *Ladies* gegenüber denen der *Profis* zeigt, dass diese in handlungspraktischer Hinsicht keine vergleichbare Relevanz hat. Dass Nino zwar die Disziplinierung der Lehrerin nachahmt, nicht aber die geschlechtliche Zuschreibung wiederholt, zeigt, dass die Dramatisierung von Geschlecht nicht mit einer geteilten Handlungspraxis einhergeht, die über die Zuschreibung hinausgeht – Alberta und Lesedi werden nur von der Lehrerin unter einer vergeschlechtlichenden Ansprache subsummiert und damit nicht individuell adressiert und ermahnt. Die Solidarität und die, für die aufgerufenen männlichen Schüler handlungsleitende Praxis, unterrichtliche Anforderungen abzulehnen, stehen in enger Relation zu der potenziell beschämenden Situation, falsche Antworten zu geben – und damit als leistungsschwach dazustehen. Auch hier wird eine Rahmung peerkultureller Handlungen durch das schulisch-unterrichtliche Leistungsverständnis deutlich.

4 Resümee und Perspektiven für empirische Rekonstruktionen sozialer Ungleichheit im Unterricht

Zusammenfassend wird die kontinuierliche und rahmende Relevanz von Leistungsunterschieden im unterrichtlichen Miteinander deutlich. Die Rekonstruktionen zeigen, dass die unterrichtlichen Interaktionen wesentlich durch die individuelle Zuschreibung von Leistung – die hierarchisch als Können/Nicht-Können unterschieden wird – charakterisiert sind. Leistung stellt dabei nicht nur, wie Rabenstein et al. (2013, S. 674) es formulieren, den „zentralen Kern" schulspezifischer „pädagogischer Differenzordnung" dar, sondern rahmt oder überlagert auch die Konstruktionen weiterer Differenzdimensionen. Als primäre Rahmung konnte Leistung bzw. Leistungsdifferenz in der dargelegten Sequenz als konstitutiv für die *Unterrichtsbühne* rekonstruiert werden, auf der weitere Differenzdimensionen *aufgeführt* und dabei *dramatisiert* werden, hier Geschlecht und Peerkultur. Eine vergleichbare rahmende und handlungsleitende Bedeutung lässt sich in der dargelegten Sequenz weder für Geschlecht noch für die Peerkultur finden, wenngleich auch sie Differenzdimensionen darstellen, die hier bedeutsam und relevant sind.

Perspektivisch und an die vielfältigen Arbeiten von Hannelore Faulstich-Wieland (z. B. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008; Faulstich-Wieland 2010b) anknüpfend, könnten die dargelegten Konstruktionen und Bearbeitung von Geschlecht und/oder weiteren Differenzen im Unterricht mit ihrer Hervorbringung in anderen sozialen, pädagogischen Kontexten verglichen werden. So könnte die Bedeutung der schulischen und unterrichtlichen *Leistungsbühne* für die dort rekonstruierten Formen der Differenz(re)produktion vertiefend betrachtet werden. Auf diesem Weg wäre eine Annäherung an die Relevanz sozialer Rollen und formaler Rahmenbedingungen für die Hervorbringung sozialer Ungleichheit in der konkreten pädagogischen Praxis möglich.

Zitierte Literatur

Bohnsack, Ralf (1998): Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In: Siefkes, Dirk/Eulenhöfer, Peter/Stach, Heike/Städtler, Klaus (Hrsg.): Sozialgeschichte in der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. S. 105–121.

Bohnsack, Ralf (2007): Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK. S. 180–190.

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2010a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2010b): Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videoin-

terpretation. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: Springer VS. S. 271–294.
Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS. S. 119–153.
Bohnsack, Ralf (2017a): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Vogd, Werner/ Amling, Steffen (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich. S. 233–259.
Bohnsack, Ralf (2017b): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Budrich.
Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Ethnisierung und Differenzerfahrung. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2, H. 1, S. 15–36.
Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Breidenstein, Georg (2009): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. ZfE, Sonderheft 9 – 2008. Wiesbaden: VS. S. 201–215.
Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim u. München: Juventa.
Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): Mädchen und Jungen im Unterricht. In: Buholzer, Alois/ Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Klett & Balmer. S. 16–27.
Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): Schule als gemeinsame Alltagswelt für Mädchen und Jungen. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim und München: Juventa. S. 45–65.
Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim u. München: Juventa.
Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 131–152.
Garfinkel, Herold (1967): Conditions of successful degradation ceremonies. In: Manis, Jerome G./ Meltzer, Bernard N. (Hrsg.): Symbolic Interaction. A reader in social psychology. Boston: Allyn & Bacon. S. 205–212.
Luhmann, Niklas (2015): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Mannheim, Karl (1995): Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS.
Preuss-Lausitz, Ulf (2015): Implementation schulischer Inklusion in Deutschland. Herausforderungen und Perspektiven. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 85–100.
Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS.
Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 5, S. 668–690.
SKBF (2014): Bildungsbericht Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur

und Geschlecht. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 7, H. 1, S. 64–78.
Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika. (2014): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen, http://p3.snf.ch/project-152751 (Abfrage: 11.02.2017)
Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja (2013): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. Zeitschrift für Inklusion, Januar 2013, verfügbar unter http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32 (Abfrage: 30.04.2017).