

**Teilhabe am Gegenstand.**

**Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im**

**inklusiven Deutschunterricht.**

Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 02 – Sozialwissenschaften, Medien und Sport

der Johannes Gutenberg-Universität

Mainz

von

Johannes Helge Ludwig

aus Wiesbaden

Mainz

2024

Referentin: [REDACTED]

Korreferentin: [REDACTED]

Tag des Prüfungskolloquiums: 04.02.2025

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Gegenstandstheoretische Bezüge.....	8
2.1	Unterrichtstheoretische Grundlagen .....	8
2.1.1	Komplexe Sozialstruktur .....	10
2.1.2	Komplexe Sachstruktur.....	11
2.1.3	Komplexe Zeitstruktur .....	12
2.2	Gleichheit und Verschiedenheit in Schule und Unterricht .....	13
2.3	Ordnungen fachlicher und sozialer Teilhabe im Unterricht .....	18
2.3.1	Der Begriff der Ordnung .....	18
2.3.2	Soziale Ordnung und soziale Teilhabe im Unterricht.....	20
2.3.3	Fachliche Ordnung und fachliche Teilhabe im Unterricht.....	23
3	Soziale und fachliche Teilhabe im inklusiven (Fach-)Unterricht .....	26
3.1	Konstruktionen von Teilhabe im inklusiven Unterricht und Förderschulunterricht.....	27
3.1.1	(Fachliche) Leistungskonstruktionen .....	28
3.1.2	Konstruktionen sozialer Teilhabe durch Lehrkräfte .....	34
3.1.3	Multiprofessionelles Handeln.....	36
3.1.4	Konstruktionen von Teilhabe in Peer-Interaktionen .....	38
3.2	Effekte inklusiven Unterrichts.....	40
3.2.1	Schulische Leistungsentwicklung.....	42
3.2.2	Soziale Partizipation und psychosoziale Merkmale .....	47
3.3	Zusammenfassung des Forschungsstands .....	50
4	Erkenntnisinteresse und Fragestellung.....	53
5	Methodologische Grundlagen der Dokumentarischen Methode.....	56
5.1	Rekonstruktive Forschung.....	58
5.2	Praxeologische Wissenssoziologie .....	62
5.2.1	Kommunikative Wissensbestände .....	66
5.2.2	Konjunktive Wissensbestände.....	67
5.2.3	Konjunktiver Erfahrungsraum .....	70
5.3	Praxeologischer Unterrichtsbegriff .....	71
5.3.1	Konstituierende Rahmung pädagogischer Interaktionen .....	72
5.3.2	Pädagogische Interaktionen als komplementäres Passungsverhältnis .....	74

5.4 Praxeologische Perspektive auf Inklusion, Partizipation und Teilhabe .....	78
6 Forschungsprozess.....	80
6.1 Unterrichtsvideografie als Methode der Datenerhebung .....	80
6.2 Datenerhebung und Sample .....	81
6.2.1 Inklusive Grundschule: Gruppe G1.....	83
6.2.2 Förderschule I: Gruppe F1 .....	84
6.2.3 Förderschule II .....	85
6.3 Videodaten aus Archiven.....	86
6.3.1 Inklusive Grundschule II: G2.....	86
6.3.2 Inklusive Grundschule III: G3.....	86
6.3.3 Inklusive Grundschule IV: G4 .....	86
6.3.4 Inklusive Grundschule V: G5 .....	87
6.4 Anonymisierung und Datenschutz.....	87
7 Methodisches Vorgehen: die dokumentarische Interpretation.....	88
7.1 Transkription .....	88
7.2 Formulierende Interpretation .....	91
7.3 Reflektierende Interpretation .....	93
7.4 Fotogramme und Fotogrammanalysen .....	97
7.4.1 Formulierende Interpretation eines Fotogramms.....	99
7.4.2 Reflektierende Interpretation eines Fotogramms.....	100
7.4.3 Analyse des Unterrichtsmaterials.....	101
8 Sinngenetische Typenbildung .....	102
8.1 Typ I: Besonderung .....	105
8.1.1 Sequenz „Steckwürfel A“ [G2] .....	105
8.1.2 Sequenz „Steckwürfel B“ [G2].....	111
8.1.3 Sequenz „Dicke Katze“ [G4].....	114
8.1.4 Sequenz: „Frühling“ [G5] .....	125
8.1.5 Sequenz: „Adjektive“ [G3].....	130
8.1.6 Zusammenfassung Typ I .....	140
8.2 Typ II: Entfachlichung.....	141
8.2.1 Sequenz: Eine Geschichte schreiben [F2A].....	141
8.2.2 Sequenz: <i>Angst vor Fehlern</i> [F2A].....	146

8.2.3 Sequenz: <i>Namen schreiben</i> [F2A] .....	150
8.2.4 Sequenz: „Tempus, das ist son Boot“ [G1].....	154
8.2.5 Sequenz: „ <i>Blitzkinder</i> “ [G1] .....	159
8.2.6 Sequenz: „ <i>Voll unglöglich</i> “ [G1].....	163
8.2.7 Sequenz: <i>Helferkinder</i> [G1].....	170
8.2.8 Zusammenfassung: Typ II.....	173
8.3 Typ III: Hinwendung.....	174
8.3.1 Sequenz: „Till Eulenspiegel“ [F2B].....	174
8.3.2 Sequenz: „Hattet ihr schwierige Wörter?“ [F2B] .....	181
8.3.3 Sequenz: „Ich hab kein unbekanntes Wort gehabt“ [F2B] .....	188
8.3.4 Sequenz: „Metatalk“ [F1] .....	193
8.3.5 Sequenz: „Ben und Anna“ [F1] .....	199
8.3.6 Sequenz: Vorlesen [F1] .....	203
8.3.7 Zusammenfassung: Typ III.....	210
9 Relationale Perspektivierung fachlicher und sozialer Teilhabe im inklusiven Unterricht ...	210
9.1 Zentrale unterrichtliche Merkmale der Typenbildung .....	212
9.1.1 Zentrale Merkmale von Typ I: Besonderung .....	212
9.1.2 Zentrale Merkmale von Typ II: Entfachlichung.....	214
9.1.3 Zentrale Merkmale von Typ III: Hinwendung.....	216
9.2 Von den Merkmalen zu den Dimensionen sozialer und fachlicher Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht.....	218
9.3 Übersicht: Zuordnung von Typen und Dimensionen .....	220
9.4 Theoretische Rahmung der Dimensionen sozialer und fachlicher Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht.....	223
9.4.1 Räumliche Ordnung .....	223
9.4.2 Unterstützungssysteme .....	224
9.4.3 Dinge des Unterrichts.....	225
9.4.4 Markierungen der Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen .....	226
9.4.5 Peer-Interaktionen .....	227
9.4.6 Schüleradressierung durch Lehrkräfte .....	227
9.4.7 Gegenstandskonstitution .....	228
10 Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Unterricht: Abschließende Reflexion der Ergebnisse .....	230

10.1 Die Beantwortung der Forschungsfragen .....	230
10.2 Die fachliche Ordnungen inklusiven Unterrichts: fachliche Teilhabe, gegenstandsbezogene Teilhabe, Separation.....	233
10.3 Soziale Ordnungen inklusiven Unterrichts: Teilhabe und Separation .....	237
10.4 Methodisch-methodologische Reflexion .....	241
11 Literaturverzeichnis.....	243
Anhang .....	272
12 Abbildungsverzeichnis.....	272
12.1 Tabellen.....	272
12.2 Abbildungen.....	273
12.3 Fotogramme .....	273
13 Transkriptionsverzeichnis .....	274
14 Beispiel: Vollständiges Arbeitspapier (Sequenz „Steckwürfel A“) .....	274

## 1 Einleitung

Die „Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit“ (Moser, 2017, S. 26) von und für Menschen mit Beeinträchtigung in sämtlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ist nicht erst seit der *Salamanca Erklärung* von 1994, die einen *Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse* enthielt (UNESCO, 1994), oder dem Inkrafttreten der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK) im Jahr 2009 (Vereinte Nationen, 2006) ein relevantes Thema für Deutschland. Bereits die Integrationsbewegung der 1970er Jahre vertrat ähnliche Ziele, die nach wie vor Bestand haben:

Einerseits wurde das Thema der Chancengerechtigkeit aufgerufen und als eine bildungspolitische Forderung nach einer stärkeren Durchlässigkeit des gegliederten Schulsystems, z.B. durch den Aufbau von Gesamtschulen, platziert. Andererseits entwickelte sich parallel dazu eine ‚kritisch-emanzipatorische Pädagogik‘, die neue Erziehungsziele (Mündigkeit, Selbstbestimmung) und -praktiken (wie z.B. eigenaktives, kooperatives und entdeckendes Lernen) setzten. (Moser et al., 2025, S. 136)

Die unmittelbaren Konsequenzen der UN-BRK für das (deutsche) Bildungssystem gehen in erster Linie aus Artikel 24 hervor (Vereinte Nationen, 2006), in dem das Dokument Richtlinien und Forderungen aufführt, die ein inklusives Schulsystem erfüllen muss. Genannt werden hier unter anderem das Recht behinderter Menschen auf Bildung sowie Teilhabe am „allgemeinen Bildungssystem“ (Vereinte Nationen, 2006, S. 21); folglich sollten im Nachgang der UN-BRK inklusive Grundschulen und inklusive weiterführende Schulen geschaffen werden, an denen Schüler:innen mit heterogenen (Lern)Voraussetzungen ohne Segregation beschult werden können. Wenngleich der Begriff der Inklusion maßgeblich durch die UN-BRK geprägt wurde, ist die Gruppe der Adressat:innen von Inklusion längst nicht mehr nur mit den Kategorien der Behinderung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs assoziiert (Katzenbach, 2015) – stattdessen wird die Forderung nach Inklusion auf alle Menschen ausgeweitet, die strukturell benachteiligt werden (Budde & Hummrich, 2013; Emmerich, 2022). Dennoch ist gerade die Inklusion von Schüler:innen mit zugewiesenem Förderbedarf ein zentrales Thema, zumal das deutsche Bildungssystem diesbezüglich nach wie vor unter Kritik steht, die zuletzt im Jahr 2023 vom *Committee on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD) geäußert wurde. Dieses Komitee wurde von den Vereinten Nationen damit beauftragt, den Stand der

Umsetzung der Ziele in Deutschland zu überprüfen, die in der UN-BRK formuliert werden (Kottmann et al., 2023). In ihrem Abschlussbericht kritisierte dieses Komitee beispielsweise, dass der Zugang zu Regelschulen für beeinträchtigte Schüler:innen nach wie vor erschwert ist und das Förderschulwesen weiterhin besteht (CRPD, 2023).

Diese Kritik wird verständlicher, wenn man die Quoten für Förderung, Inklusion und Exklusion im deutschen Schulsystem betrachtet und wie sich Schüler:innen mit dem Etikett ‚Förderbedarf‘ in der deutschen Bildungslandschaft verteilen (Klemm, 2018; 2021). Die Förderquote beschreibt dabei den Anteil aller Schüler:innen, bei denen ein Förderbedarf festgestellt wurde. Die Inklusionsquote bezeichnet wiederum den Anteil der inklusiv beschulten Schüler:innen, denen ein Förderbedarf zugeschrieben wurde, während die Exklusionsquote die Schüler:innen umfasst, die eine Förderschule besuchen (Klemm, 2018; Moser et al., 2024). So zeigt sich zwar, dass seit 2009 immer mehr inklusiv ausgelegte Schulen entstanden sind und das Recht auf eine inklusive Beschulung auch immer umfassender und expliziter Einzug in die schulrechtlichen Verordnungen der einzelnen Bundesländer erhalten hat (Steinmetz et al., 2021). Jedoch nehmen die Anzahl an Förderschulen und die Anzahl der Schüler:innen, die Förderschulen besuchen, dabei nicht ab – die Exklusionsquote liegt seit 2008 relativ stabil bei über 4 %. Währenddessen steigt die Anzahl der inklusiv beschulten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf immer weiter an (Klemm, 2018; 2021). Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass sich auch die Förderquote immer weiter erhöht (Klemm, 2018). Somit zeigt sich, dass die Anzahl der Schüler:innen mit einem Förderbedarf an inklusiven Schulen kontinuierlich zunimmt, während die Anzahl der Schüler:innen an Förderschulen weitgehend konstant bleibt.

Neben diesen statistischen Daten, die Inklusion mehr oder weniger als reine Frage des Beschulungsorts verhandeln, zeigt die inklusionsbezogene Unterrichtsforschung jedoch entlang vieler durchgeführter Studien auf, dass die Frage der Inklusion noch deutlich komplexer zu beantworten ist. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie man sich inklusiven Unterricht vorstellen kann und inwiefern er sich von ‚Regelunterricht‘ unterscheidet. Zu diesem Zweck soll ein Blick auf das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen geworfen werden (Frohn, 2019). Dieses Modell zeigt auf, welche unterrichtlichen Dimensionen für inklusiven (Fach)Unterricht von Bedeutung sind und welche Anforderungen dieser dabei idealerweise erfüllen sollte (Frohn, 2019; Frohn &

Brodesser, 2019) Das an Wolfgang Klafki angelehnte didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) kann als Versuch verstanden werden,

ein allgemeindidaktisches Modell im Sinne einer am Menschenrecht auf Bildung orientierten Theorie [...] [zu entwickeln], die sowohl fachdidaktische Konkretisierung [...] als auch empirische Validierung [...] ermöglicht (Frohn, 2019, S. 28).

Das Modell benennt Rahmenbedingungen, Strukturelemente und Prozessmerkmale inklusiven Unterrichts. Zu den Rahmenbedingungen werden gesamtgesellschaftliche, fachdidaktische und schulorganisatorische Bedingungen gezählt (Frohn, 2019) – vor allen Dingen die fachdidaktischen bzw. deutschdidaktischen Rahmenbedingungen sind hier in ihrer Bedeutsamkeit hervorzuheben, zumal auch inklusiver Deutsch- bzw. Fachunterricht „subjektiv sinnvoll und fachlich vertretbar“ (Musenberg & Riegert, 2014, o.S) sein muss. Unter Strukturelemente fallen Frohn (2019) zufolge vornehmlich Aspekte der Unterrichtsplanung und -durchführung wie Erfolgskontrollen, (unterrichtliche) Methoden und Inhalte. Dabei nennt das DiMiLL-Modell auch verschiedene Prozessmerkmale inklusiven Unterrichts, wobei Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion die Eckpunkte bilden. Somit wird in dem Modell auch teilweise die Ebene der unterrichtlichen Praxis mitberücksichtigt, was eine inklusionsbezogene Unterrichtsforschung ebenfalls erfordert: der Blick auf die Praktiken und Effekte inklusiven Unterrichts. Viele Studien, auf die später noch genauer eingegangen wird, legen in diesem Zusammenhang nahe, dass die Schüler:innen mit zugewiesenem Förderbedarf häufig nicht zu gleichen Teilen am formal inklusiven Unterrichtsgeschehen<sup>1</sup> teilhaben (Sturm, 2015a; 2018; Korff & Neumann, 2022; Lütje-Klose et al., 2022) und der institutionelle Zugang zur Regelschule alleine „kein Garant für Teilhabe für Teilhabe im weiteren Lebensverlauf“ ist (Hummrich et al., 2024, S. 22).

---

<sup>1</sup> An vielen Stellen dieser Arbeit wird der Begriff ‚formal inklusiver Unterricht‘ verwendet – also die gemeinsame Beschulung von Schüler:innen mit und ohne zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie wird hier deshalb als Bezeichnung gewählt, weil sich auf der Ebene der unterrichtlichen Praxis immer erst zeigen muss, ob Unterricht inklusiv ist. Die Bezeichnung ‚formal inklusiver Unterricht‘ soll dabei eine Brücke schlagen zwischen den Begriffen der Bildungsberichterstattung, der zufolge jede gemeinsame Unterricht ‚inklusive‘ ist, und einer analytischen Verwendung des Begriffs ‚inklusive‘ schlagen. Im Umkehrschluss bedeutet dies für den Unterricht an Förderschulen, die formal als eine ‚exkludierende Schulform‘ angesehen werden (Klemm, 2018; Lütje-Klose & Sturm, 2022), dass sich auch hier eine ‚inklusive‘ unterrichtliche Praxis dokumentieren kann, aus der bedeutsame Erkenntnisse für eine nachhaltige inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung gewonnen werden können.

Aus dieser Problematik ergeben sich die Fragestellung und auch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit, in der inklusiver Grund- und Förderschulunterricht untersucht wurde. Das Erkenntnisinteresse selbst wird im Verlauf dieser Arbeit noch differenzierter dargestellt werden. Im Rahmen dieser Arbeit sollen die Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie präsentiert werden. Im Zuge der Studie wurden drei verschiedene Typen unterrichtlicher Praxis entlang der Frage herausgearbeitet, wie fachliche und soziale Teilhabe im Deutschunterricht inklusiver Grund- und Förderschulen hergestellt werden. ‚Teilhabe‘ wird dabei als ein komplexer Prozess der performativen Bearbeitung von Verschiedenheit und Gleichheit verstanden (Balzer, 2020; 2022), was im weiteren Verlauf der Arbeit noch weiter ausgeführt wird. Zuvor soll der Forschungskontext vorgestellt werden, in dem die vorliegende Arbeit entstanden ist.

Angelegt ist dieses Promotionsvorhaben in dem Pilotprojekt *Fachlichkeit in Interaktionen – Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Kontext von Inklusion und Exklusion*, das von Prof. Dr. Anja Hackbarth und Prof. Dr. Anja Müller geleitet wurde<sup>2</sup> (Hackbarth et al., 2021; Hackbarth & Müller, 2021; Ludwig, 2021; Hackbarth et al., 2022; Hackbarth & Ludwig, 2024). Im Rahmen des Projekts wurden Unterrichtsvideografien an drei verschiedenen Schulen angefertigt, die auch die Datengrundlage für diese Arbeit bilden: eine inklusive Grundschule, eine Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sowie eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören. Für das Promotionsvorhaben wurden darüber hinaus Unterrichtsvideos aus dem Fallarchiv der empirischen Forschungswerkstatt der HU Berlin<sup>3</sup> und dem FOCUS-Videoportal der FU Berlin hinzugezogen, um vergleichbare Unterrichtssituationen in die empirische Analyse einzubeziehen.

Das Promotionsvorhaben selbst startete ursprünglich mit dem Ziel, Situationen in inklusiven Grund- und Förderschulen zu untersuchen, in denen sprachlich-grammatikalische Unterrichtsgegenstände gemeinsam von Schüler:innen mit und ohne zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in Interaktionen mit Grundschul- und Förderlehrkräften bzw. Teilhabeassistenzen bearbeitet werden

---

<sup>2</sup> Das Projekt wurde von 2019-2020 finanziell vom ZSBH und der Förderinitiative (Förderlinie 1) der JGU Mainz unterstützt.

<sup>3</sup> An dieser Stelle gilt mein herzlicher Dank Prof.in Dr. Vera Moser, die mir diese Daten für mein Promotionsvorhaben zur Verfügung gestellt hat.

(Neuland, 2002; Bredel, 2013). Im Zuge der rekonstruktiven Analyse konnte aber schnell als Ergebnis festgehalten werden, dass die Vielfältigkeit der behandelten Themen im Deutschunterricht des Samples die Vergleichbarkeit erschweren würde, sollte man sich bei der Analyse auf grammatikalische Themen beschränken. Die Förderschullehrkräfte der Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, in der vornehmlich komplex beeinträchtigte Schüler:innen unterrichtet wurden, gaben darüber hinaus an, dass grammatikalische Themen im alltäglichen Vollzug ihres Deutschunterrichts maximal eine untergeordnete Rolle einnehmen würden. Auch die ersten Analysen ergaben, dass man dem Erkenntnispotenzial des Materials mit dieser Einschränkung nicht gerecht würde. Denn es war nie das Ziel dieser Studie, den Lehrkräften bestimmte unterrichtliche Themen vorzuschreiben, um diese videografieren und auswerten zu können. Das Ziel war es, die Praxis des Fachunterrichts zu erforschen, die das Unterrichtsgeschehen an inklusiven Grund- und Förderschulen kennzeichnet. Vor dem Hintergrund dieser ersten Erkenntnis wurde die Forschungsfrage noch einmal adaptiert. Es erschien nun bedeutsamer zu untersuchen, wie eine fachliche Ordnung des Deutschunterrichts überhaupt in Lerngruppen mit heterogenen Voraussetzungen erzeugt wird und wie diese Konstruktion von Fachlichkeit mit der sozialen Teilhabe aller Schüler:innen zusammenhängt. Dies stellte sich zudem auch als ein Desiderat heraus, da das Verhältnis von sozialer und fachlicher Teilhabe im inklusiven Unterricht bisher nicht bestimmt wurde, wenngleich sich einige Arbeiten bereits mit diesem Verhältnis auseinandergesetzt haben.

Da gemeinsamer Unterricht von Schüler:innen mit je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bildet, wird dabei an vielen Stellen von ‚Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF)‘ gesprochen. Denn damit wird nicht nur die Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs mit hervorgebracht, sondern auch eine sehr heterogene Gruppe von Kindern und Jugendlichen unter einem Etikett zusammengefasst (z. B. dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung). Dadurch wird dieser Gruppe gewissermaßen eine ‚Gleichheit‘ unterstellt, die in keiner Weise gegeben ist (Walgenbach, 2018). Das zeigt sich bereits an den Feststellungsverfahren der Förderbedarfe in den einzelnen Bundesländern, die „nicht hinreichend standardisiert und normalisiert“ (Jürgens, 2020, S. 66) sind.

Nichtsdestotrotz wurde sich bei der Darstellung dieser Arbeit für die Verwendung der Bezeichnung ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ (SPF) entschieden. Zunächst kann argumentiert werden, dass es sich hierbei um einen bedeutsamen Begriff des Feldes Schule und Unterricht handelt, der in besonderer Weise mit der Stigmatisierung von Schüler:innen zusammenhängt und deshalb auch nicht umgangen werden kann. Darüber hinaus soll diese Arbeit auch anschlussfähig an den Diskurs der Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion bleiben, der stark von der Verwendung des Begriffs des SPF geprägt ist. Ferner legt ein Großteil der empirischen Studien in diesem Bereich nahe, dass exkludierende Praktiken im Unterrichtsgeschehen häufig diejenigen Schüler:innen betreffen, denen ein SPF zugeschrieben worden ist, wodurch der Begriff schon alleine deshalb verwendet werden muss, um solche Praktiken beschreibbar zu machen.

Um zum einen die Frage, wie fachliche und soziale Teilhabe im Deutschunterricht inklusiver Grund- und Förderschulen hergestellt werden, zu beantworten und zum anderen im aktuellen Diskurs inklusionsbezogener Unterrichtsforschung theoretisch und empirisch zu verorten, werden in Kapitel 2 zunächst bedeutsame unterrichtstheoretische Grundlagen erläutert (Kapitel 2.1). Diese Grundlagen sollen die Fragestellung grundlagentheoretisch fundieren. Dabei wird Unterricht in den Kapiteln 2.1.1–2.1.3 entlang seiner Sozial-, Sach- und Zeitstruktur beschrieben. Eine weitere bedeutsame grundlagentheoretische Fundierung bezieht sich auf den Begriff der Teilhabe als eine Aushandlung von Gleichheit und Verschiedenheit. Hierauf wird in Kapitel 2.2 näher eingegangen. In Kapitel 2.3 werden die Begriffe der Ordnung (Kapitel 2.3.1), der sozialen Ordnung (Kapitel 2.3.2) sowie der fachlichen bzw. gegenstandsbezogenen Ordnung (Kapitel 2.3.3) von Unterricht beschrieben, wobei jeweils auch auf die Begriffe von sozialer, fachlicher und gegenstandsbezogener Teilhabe eingegangen wird. In Kapitel 3 wird der empirische Forschungsstand entlang der relevanten Diskurslinien für die inklusionsbezogene Unterrichtsforschung aufgeschlüsselt. Diese Diskurslinien wurden dabei nicht willkürlich gewählt: Sie stellen nicht nur bedeutsame, viel beforschte Themen inklusionsbezogener Unterrichtsforschung dar, sondern haben sich auch im Zuge der eigenen empirischen Analyse als grundlegend für die Beforschung von inklusivem Unterricht erwiesen. Zudem war es ein Anliegen dieser Arbeit, sowohl den qualitativ-rekonstruktiven Forschungsstand zu den Konstruktionen von Teilhabe im inklusiven (Fach-)Unterricht

zu erfassen (3.1) als auch den quantitativen Forschungsstand zu den Effekten inklusiver Beschulung (3.2). Dies geschah nicht zuletzt, um Anschlussmöglichkeiten zwischen diesen Forschungssträngen aufzuzeigen. Den Abschluss des dritten Kapitels bildet eine Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse des Forschungsstands, wobei auch die Forschungslücken aufgezeigt werden, die in der empirischen Analyse bearbeitet werden. Auf der Grundlage der theoretischen und empirischen Überlegungen der ersten beiden Kapitel wird in Kapitel 4 das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit samt Fragestellung formuliert. Das darauffolgende Kapitel dient der methodologischen Fundierung der Dokumentarischen Methode, die die Auswertungsmethode dieser Arbeit darstellt (Kapitel 5). Erst wird das Vorgehen der rekonstruktiven Forschung kurz erläutert (5.1). Danach werden die praxeologische Wissenssoziologie (5.2) und die entsprechenden theoretischen Konzepte und Begriffe genauer betrachtet (5.2.1–5.2.3). Im Anschluss daran wird die methodologische Ausrichtung auf die Spezifika der dokumentarischen Unterrichtsforschung bezogen (5.3), wobei auch aktuelle Entwicklungen dieses Forschungszweigs diskutiert werden (5.3.1 & 5.3.2). Den Abschluss des methodologischen Kapitels bildet eine praxeologische Perspektivierung von Inklusion, Partizipation und Teilhabe (5.4). Im darauffolgenden Kapitel wird der Forschungsprozess beschrieben. Hierbei wird zunächst das Verfahren der Unterrichtsvideografie als Erhebungsmethode vorgestellt (6.1). Außerdem werden die Kontextinformationen des Samples beschrieben (6.2 und 6.3) und die Richtlinien für Anonymisierung und Datenschutz angeführt. In Kapitel 7 wird das konkrete methodische Vorgehen beschrieben, das sich aus den methodologischen Grundlagen speist, die im fünften Kapitel beschrieben wurden. Jeder Interpretationsschritt wird dabei theoretisch und anhand von einem Anwendungsbeispiel beschrieben, um das Vorgehen so nachvollziehbar wie möglich zu gestalten. Ferner enthält der Anhang dieser Arbeit ein vollständiges Arbeitspapier, das alle Interpretationsschritte und ein komplettes Videotranskript enthält. Es folgt der Übergang zum empirischen Teil dieser Arbeit mit dem achten Kapitel. In den Kapiteln 8.1–8.3 werden die empirischen Ergebnisse der Arbeit vorgestellt, die gemäß der methodisch-methodologischen Ausrichtung der Dokumentarischen Methode in Form einer sinngenetischen Typenbildung erfolgt. Die drei Typen repräsentieren jeweils eine bestimmte Art und Weise, wie fachliche und soziale Teilhabe in den untersuchten Unterrichtssequenzen konstruiert werden: Typ I: *Besonderung* (8.1), Typ II: *Entfachlichung* (8.2) und Typ III: *Hinwendung* (8.3). Hierbei beschreibt Typ I eine

unterrichtliche Praxis, in der Teilhabeordnungen im Modus sozialer und fachlicher Separation erfolgen. Typ II beschreibt eine unterrichtliche Praxis, in der Teilhabe über soziale und fachlich ambivalente Teilhabe hergestellt wird, während Typ III eine unterrichtliche Praxis repräsentiert, die Teilhabe über soziale und fachliche Hinwendung konstruiert. Die Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt entlang von Sequenzanalysen, Fotogrammanalysen sowie Analysen des Unterrichtsmaterials. In einem zweiten analytischen Schritt werden über eine relationierende Perspektivierung der drei sinngenetischen Typen unterrichtliche Dimensionen herausgearbeitet (9.1), über die sich fachliche und soziale Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht und im Deutschunterricht an Förderschulen konstruiert (9.2 und 9.3). Es zeigt sich, dass hier verschiedene, teilweise sehr grundlegende Dimensionen von Unterricht entscheidend für fachliche und soziale Teilhabe sind: *Räumliche Ordnung, Unterstützungssysteme, Dinge des Unterrichts, Markierung von Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen, Peer-Interaktionen, Schüleradressierung durch Lehrkräfte* und *Gegenstandskonstitution*. Diese unterrichtlichen Dimensionen werden im Anschluss daran noch weiter ausgeführt und theoretisch gerahmt (9.4). In Kapitel 10 werden schließlich die bis dahin erzielten Ergebnisse mit dem theoretischen Rahmen und den Erkenntnissen des empirischen Forschungsstands entlang ausgewählter Themen diskutiert und reflektiert.

## 2 Gegenstandstheoretische Bezüge

### 2.1 Unterrichtstheoretische Grundlagen

Da in dieser Arbeit die Praxis inklusiven Deutschunterrichts bzw. die Praxis von Deutschunterricht an Förderschulen den Gegenstand bilden und nicht nur ein Teilbereich in den Blick genommen wird (z.B. Schülerinteraktionen, Interaktionen zwischen Lehrkräften etc.), muss Unterricht zunächst ganzheitlich theoretisch verortet werden. Dies dient zum einen der Klärung, wie Unterricht zu verstehen ist, und zum anderen soll damit definiert werden, welcher ‚Unterrichtsbegriff‘ dieser Arbeit zugrunde liegt. In Bezug auf die unterrichtstheoretische Fundierung dieser Arbeit wird in erster Linie der Darstellung von Asbrand und Martens (2018) gefolgt, die sich wiederum auf Luhmann (2002) und seine systemtheoretischen Überlegungen beziehen; weder bei den Autor:innen noch in der folgenden Darstellung wird der „Anspruch [erhoben], eine eigenständige Unterrichtstheorie vorzustellen“ (Asbrand & Martens 2018, S. 90). Nichtsdestotrotz braucht es diese vorangestellte Klärung der Grundlagen, um die

Arbeit im weiteren Verlauf theoretisch, methodisch-methodologisch und empirisch zu fundieren.

Um die Lesbarkeit zu verbessern, ersetze das durch: Die Autor:innen gehen davon aus, dass Unterricht zunächst als ein komplexes soziales Interaktionssystem zu verstehen ist, das verschiedene Merkmale – wie z. B. Gleichzeitigkeit und wechselseitige Bezugnahme – aufweist. Erst durch die Anwesenheit der Akteur:innen, also Lehrkräften und Schüler:innen, wird es zu ‚Unterricht‘ (Luhmann 2002, Asbrand & Martens 2018). Zudem ist Unterricht dabei strukturell an die Organisation ‚Schule‘ gekoppelt. Die organisationale Einbettung von Unterricht erfüllt aus gesellschaftlicher Perspektive komplexitätsreduzierende Funktionen, wie z.B. eine ökonomisch effektive Organisation des Lehr- und Lerngeschehens durch die Zuordnung von ein bis maximal zwei Fach- bzw. sonderpädagogischen Lehrkräften zu ca. 30 Schüler:innen (Fend, 2006; Asbrand & Martens 2018). Auch dem Prinzip des Fachunterrichts und der strengen Reglementierung der zeitlichen Struktur des Schultages liegt die Idee der Komplexitätsreduzierung zugrunde – vor allen Dingen, wenn man sich als Gedankenexperiment vor Augen führt, wie sich Unterricht gestalten würde, wenn je ein:e Schüler:in von nur einer Lehrperson unterrichtet werden würde und die thematisierten Inhalte sowie die Präsenzzeiten komplett frei gewählt werden könnten. Asbrand und Martens (2018) führen mit Bezug auf Luhmann weiter aus, dass dieser Versuch der Komplexitätsreduktion zum einen in „spezifischen internen Komplexitätssteigerungen“ resultiert (Asbrand & Martens 2018, S. 90) – zumal unterrichtliche Interaktionen beispielsweise automatisch komplexer werden, wenn der Lernerfolg von 30 Schüler:innen mit je individuellen Bedürfnissen gewährleistet werden muss. Zum anderen resultieren daraus „spezifische Sozial-, Sach- und Zeitstrukturen (ebd.)“, die das unterrichtliche Interaktionssystem kennzeichnen. Die Ebenen der Sozial-, Sach- und Zeitstruktur sind dabei zentral und werden in den nächsten drei Kapiteln noch einmal für sich betrachtet. Als weiteres Merkmal unterrichtlicher Interaktionssysteme nennen die Autor:innen die „Trivialisierung der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.). Dieses Merkmal besagt, dass der Erfolg von Lernprozessen niemals durch die Lehrpersonen garantiert werden kann, sondern Unterricht im Gegenteil „als Paradox von Routine und Zufall“ funktioniert (Asbrand & Martens 2018, S. 91). Dabei ergibt sich die Zufälligkeit des unterrichtlichen Geschehens laut Luhmann (2002) aus dessen Unbestimmbarkeit sowie der

wechselseitigen Bezugnahme der anwesenden Personen. Gleichzeitig entstehen durch die „Interaktionsgeschichte Strukturen und Routinen [...], die die alltägliche Unterrichtsinteraktion funktionieren lassen“ (Asbrand & Martens 2018, S. 91) und das Handeln der Akteur:innen in unterrichtlichen Settings orientieren. Die Akteur:innen des Unterrichts legen ein implizites Verständnis ihrer Rollen (Lehrkräfte, Schüler:innen etc.) an den Tag. Das verdeutlicht sich erstens daran, dass diese Rollen nicht in jeder Unterrichtsstunde neu festgelegt werden müssen, sondern durch die pädagogischen Interaktionen konsequent reproduziert und aufrechterhalten werden (Luhmann, 2002; Asbrand & Martens, 2018). Dadurch festigen sich auch Ungleichheiten, die über die Unterscheidung von Lehrkräften und Schüler:innen hinausgehen. So ist die soziale Ordnung des Unterrichts folglich von (stigmatisierenden) Gruppierungsprozessen geprägt, die ebenfalls ständig aufrechterhalten werden (Bräu, 2015; Sturm, 2018a). – dieser Aspekt ist besonders bedeutsam für die Konstruktionen von Teilhabe und Ausschluss bestimmter Schüler:innen und wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit noch weiter ausgeführt.

### 2.1.1 Komplexe Sozialstruktur

Die Komplexität der Sozialstruktur des Unterrichtsgeschehens ergibt sich für Asbrand und Martens (2018) vornehmlich aus der „strukturellen Kopplung des Interaktionssystems Unterricht mit der Organisation Schule und den dort institutionalisierten Regeln und Normen“ (Asbrand & Martens 2018, S. 92). Zudem ist die Sozialstruktur dadurch geprägt, dass die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen nicht auf Freiwilligkeit basiert. Dies zeigt sich z. B. an der Schulpflicht. Die beteiligten Akteur:innen haben weder einen Einfluss darauf, wie sich die Klassen zusammensetzen, noch darauf, welche Klasse welcher Lehrperson zugeordnet wird. Die Rollenbeziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen wird als asymmetrisch und komplementär beschrieben und ist ebenfalls Teil der komplexen Sozialstruktur des Unterrichts (Breidenstein, 2006; Bennewitz, 2015; Martens & Asbrand, 2017; Asbrand & Martens, 2018). Auch diese Asymmetrie und die ‚Macht‘, die der Lehrperson dadurch für die Regelung des Unterrichtsgeschehens zukommt, dienen der vermeintlichen Komplexitätsreduktion. Denn eine Gruppe von Menschen kann einfacher gesteuert werden, wenn lediglich eine Person die Entscheidungen trifft. Gleichzeitig geht mit diesem Machtungleichgewicht zugunsten der Lehrkraft auch eine evaluierende und prüfende Funktion einher, während die Schüler:innen eine gewisse Distanz zum

unterrichtlichen Geschehen und den dort thematisierten Inhalten einnehmen. Sie halten das unterrichtliche Interaktionssystem zwar am Laufen, setzen aber gleichzeitig eigene Prioritäten (Breidenstein 2006, Martens & Asbrand 2017, Asbrand & Martens 2018). Die Teilnahmemöglichkeiten der Schüler:innen werden strukturell limitiert. Die Limitation erstreckt sich hierbei auch auf Bewegungen und das Interagieren mit Gegenständen im Raum (Asbrand & Martens 2018): „Die Einrichtungsgegenstände lassen nur bestimmte Bewegungen zu: Sitzen, Stehen, Gehen (aber nicht: Liegen, Laufen)“ (Heinze 1980, zit. nach Asbrand & Martens, S. 93 Hieran zeigt sich erneut, dass in unterrichtlichen Settings bestimmte ‚Teilnahmeregeln‘ zur Anwendung kommen. Diese werden von den Akteur:innen routiniert und unbewusst eingehalten, ohne dass sie in jeder Unterrichtseinheit neu ausgehandelt werden müssten.

### 2.1.2 Komplexe Sachstruktur

Wie eingangs bereits erwähnt, unterliegt Unterricht nicht nur in Bezug auf seine soziale Dimension verschiedenen Regeln und Routinen, sondern auch in Bezug auf fachliche Aspekte. Erickson (1982) definiert die Sachstruktur von Unterricht, die er als „academic task structure“ bezeichnet (Erickson, 1982, S. 154), als ein Muster, das sowohl aus der fachlichen Logik des Gegenstands hervorgeht als auch aus der Art und Weise, wie dieser Gegenstand durch das interaktive Unterrichtsgeschehen mitstrukturiert wird (Erickson, 1982; Kalthoff, 1995). Der fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Rahmen ist hierbei nicht irrelevant, weil sich die fachliche Logik des Gegenstandes erst aus diesem Rahmen ergibt, woraus wiederum hervorgeht, was der Unterrichtsgegenstand ist und wie er didaktisch aufbereitet werden soll (Abraham & Rothgangel, 2017; Bayrhuber et al., 2018; Frohn, 2019). Neben dieser normativ-didaktischen Verortung ist aber vorwiegend die performative Ebene der Fachlichkeit bzw. der Prozesscharakter der Sachstruktur relevant, zumal davon ausgegangen werden kann, dass die Fachlichkeit bzw. die ‚Sache‘ des Unterrichts erst von den Akteur:innen ko-konstruiert wird. Dabei betrifft die Sachstruktur nicht nur die Vermittlung der Lehrkräfte (Idel, 2021), sondern auch die Aneignung der Schüler:innen (Asbrand & Hackbarth, 2018; Hackbarth & Mehlem, 2019). Für das fachliche Unterrichtsgeschehen selbst ist es also von Bedeutung, was von den Lehrkräften und den Schüler:innen zum (fachlichen) Gegenstand des Unterrichts gemacht wird. Denn diese Konstruktion von Fachlichkeit im Unterricht hat mit der fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Logik des Gegenstands wenig gemein. Mit Verweis auf

Luhmann (2002) halten Asbrand und Martens (2018) hier fest, dass die Auswahl der Unterrichtsinhalte institutionellen Vorgaben und dem „Funktionssystem der Erziehung“ folgt (Asbrand & Martens, 2018, S. 96), während den Interessen der Schüler:innen beispielsweise kaum Relevanz beigemessen wird. Stattdessen wird bestimmtes Wissen sowohl strukturell (z.B. durch Lehrpläne) als auch durch die Lehrkraft als relevant markiert (Asbrand & Martens, 2018). Dieses als relevant markierte Wissen ist in der Regel ungleich zu den Wissensbeständen der Schüler:innen. Daraus ergibt sich die Erwartungshaltung, dass die Schüler:innen diese Relevanzsetzung der Lehrkraft (und der Lehrpläne) sowie die ‚Sache‘ selbst akzeptieren. Außerdem wird von den Schüler:innen verlangt, dass sie sich dieses als relevant markierte Wissen nicht nur aneignen, sondern es darüber hinaus auch wertschätzen (Luhmann 2002, Asbrand & Martens 2018). Zudem kommt erschwerend hinzu, dass kein kausaler Zusammenhang zwischen den pädagogischen Absichten der Lehrkräfte, dem didaktischen Handeln und dem ‚Lernerfolg‘ der Schüler:innen besteht (Asbrand & Martens, 2018):

Was und wie im Unterricht gelernt wird, ist Gegenstand der grundsätzlich unbestimmten und komplexen sozialen Interaktion und nicht durch die Unterrichtsplanung und -durchführung der Lehrperson determinierbar. (Asbrand & Martens 2018, S. 97)

Luhmann (2002) zufolge hängt dies u.a. damit zusammen, dass die Akteur:innen unterrichtlicher Settings zwar in ihren Rollen an dem Geschehen teilnehmen, aber immer auch ihre eigene „Systemreferenz“ aufweisen (Luhmann 2002, S. 106) – resp. eigene Interessen, Motivationen etc. – die in der Regel nicht mit der ‚Sache‘ des Unterrichts übereinstimmen und sich dabei durchaus spannungs- und konfliktreich dazu verhalten (Asbrand & Martens 2018). Diese gelegentlich konfligierenden Systemreferenzen der beteiligten Akteur:innen stehen laut Asbrand und Martens (2018) in direktem Zusammenhang mit dem Umgang mit fachlichen (Leistungs-)Anforderungen und der (Re-)Produktion von Differenz im Unterricht (Asbrand & Martens, 2018; Sturm, 2023; Braun et al., 2023). Beide Perspektiven werden durch ihre hohe Relevanz zur Fragestellung dieser Arbeit in den Kapiteln 3.1.1 und 3.1.2 noch einmal empirisch beleuchtet.

### 2.1.3 Komplexe Zeitstruktur

Die Zeitstruktur ist die letzte Dimension, die von Asbrand und Martens (2018) mit Verweis auf Luhmann (2002) als theoretische Grundlage von Unterricht angeführt wird. Den Autor:innen zufolge muss hier zunächst zwischen Perioden und Episoden

unterschieden werden (Asbrand & Martens, 2018). Perioden beschreiben die von der Organisation Schule festgelegten Einheiten wie Schulstunden, Schulhalbjahre etc. Episoden hingegen bezeichnen wiederum diejenigen Zeiteinheiten, in denen sich Akteur:innen mit „einem Thema oder einer Person“ auseinandersetzen (Asbrand & Martens, 2018, S. 101). Perioden und Episoden fungieren dabei zunächst unabhängig voneinander. So kann nicht etwa von der Lehrkraft garantiert werden, dass Schüler:innen sich in einer Unterrichtsstunde mit einem Thema befassen, gleichzeitig kann ein Thema auch in mehreren Unterrichtsstunden aufgegriffen werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Auseinandersetzung mit einem Thema gar nicht durch die von der Organisation Schule vorgegebene Struktur beeinflusst wird. So können sich Prozesse des Lernens oder Vergessens sowohl in Perioden als auch zwischen Perioden ereignen. Die Dimension der Zeitstruktur bezieht sich darüber hinaus auch auf die ‚Gleichzeitigkeit‘ und das ‚Nacheinander‘ der Interaktionen in unterrichtlichen Settings. Diese Aspekte werden auch als Sequenzialität, Simultanität und Synchronität bezeichnet (Wagner-Willi, 2004, Martens et al., 2015, Asbrand & Martens, 2018, Proske, 2018). Dies bezieht sich dabei nicht nur auf verbale Interaktionen, sondern auch auf das nonverbale Handeln (Gestik, Mimik, Bewegung, Umgang mit ‚Dingen‘) aller anwesenden Akteur:innen, das das unterrichtliche Geschehen verkompliziert und u.a. dazu führt, dass die beteiligten Akteur:innen immer nur Aspekte des Geschehens wahrnehmen können.

## 2.2 Gleichheit und Verschiedenheit in Schule und Unterricht

Neben den unterrichtstheoretischen Grundlagen sind die Konzepte von Gleichheit und Verschiedenheit für Teilhabe und Inklusion in unterrichtlichen Settings von besonderer Bedeutung, da das deutsche Schulsystem durch seine homogenisierende und selektierende Ausrichtung (siehe auch „Allokationsfunktion“ nach Fend (2008, S. 44)) die Diversität der Schüler:innen verkennt und „damit eine Teilhabe nicht für alle gleichermaßen garantieren [kann]“ (Humrich et al. 2024, S. 22). Nicht zuletzt verfolgt auch inklusiver Unterricht vor dieser Folie das Ziel, „Bildungsungleichheit und -benachteiligung sowie Exklusions-, Demütigungs- und Missachtungserfahrungen zu verringern“ (Balzer, 2022, S. 80). Dieses spannungsreiche Verhältnis von Inklusion und dem meritokratischen deutschen Schul- und Bildungssystem wurde bereits an vielen Stellen aufgegriffen (u.a. Bräu, 2018; Sturm, 2023; Moser et al., 2024) und soll hier nicht weiter vertieft werden. Stattdessen soll der Blick auf das Verhältnis von

Gleichheit und Verschiedenheit gerichtet werden, über das Teilhabe in der unterrichtlichen Praxis hergestellt wird. In diesem Sinne liegt dieser Arbeit auch ein Begriff von Teilhabe zugrunde, der sich gerade aus der dynamischen Bearbeitung von Gleichheit und Verschiedenheit in der unterrichtlichen Praxis ergibt:

Wenn wir nun davon ausgehen, dass Gemeinschaft performativ in der gemeinsamen Teilnahme an Praktiken, die Bezug auf etwas Gemeinsames nehmen, hergestellt wird, muss ebenso Differenz (entlang unterschiedlicher Kriterien) thematisiert und in irgendeiner Form bearbeitet werden. (Bossen & Merl, 2021, S. 329)

Teilhabe bedeutet somit einerseits, die Egalität der Akteur:innen, allem voran der Schüler:innen, zu wahren, während andererseits auch deren besondere Bedürfnisse berücksichtigt werden müssen. Die Aushandlung von Gleichheit und Verschiedenheit tangiert dabei die Sozial-, Sach- und Zeitstruktur von Unterricht gleichermaßen. Das gilt sowohl auf der Ebene der Performanz der Akteur:innen als auch in Form eines normativen Problems der Anerkennung. So möchte ein inklusiv ausgerichteter Unterricht alle Schüler:innen in vielerlei Hinsicht als ‚gleich‘ adressieren und Gemeinsamkeiten betonen (Prenzel, 2001; Feuser, 2011). Allerdings kann die ‚Verschiedenheit‘ im Sinne von heterogenen Lernvoraussetzungen oder Beeinträchtigungen hierbei nicht gänzlich ausgeklammert werden. Das wird offensichtlich, wenn man bedenkt, wie der Zugang zu einem Unterrichtsthema gelenkt werden soll, wenn Schüler:innen weder sprechen noch hören können oder über unterschiedliche kommunikative Voraussetzungen verfügen. In diesen Fällen gestaltet sich die Konstitution eines gemeinsamen Unterrichtsgegenstands anders als in Settings, in denen Schüler:innen ähnliche kommunikative Fähigkeiten aufweisen.

Während Akteur:innen in Schule und Unterricht also unterschiedliche Eigenschaften, Merkmale und Erfahrungen aufweisen, werden jedoch nicht alle als gleichermaßen relevant für die unterrichtliche Praxis markiert. Die Frage, welche individuellen Merkmale, Eigenschaften und Erfahrungen von Schüler:innen in der unterrichtlichen Praxis berücksichtigt werden müssen, um Teilhabe zu ermöglichen und Diskriminierung abzubauen, versucht Piezunka (2015, 2020) entlang von vier Kriterien zu beantworten:

**Kriterium 1:** Haben die Attribute der Schüler\_innen Einfluss auf den Lernprozess, z. B. Vorkenntnisse? (vgl. Piezunka 2015)

**Kriterium 2:** Gibt es stereotype Vorstellungen darüber, dass diese Einfluss auf den Lernprozess haben, z. B. Schüler\_innen die nach der Definition des Statistischen Bundesamts [einen] ‚Migrationshintergrund‘ aufweisen? (vgl. ebd.)

**Kriterium 3:** Gibt es stereotype Zuschreibungen, die die betroffenen Personen als verletzend empfinden, z. B. sexistische Äußerungen?

**Kriterium 4:** Gibt es Attribute, die nach der Meinung von vielen Menschen als von der gesellschaftlichen Norm abweichend angesehen werden [und beiseite ausgeblendet werden, indem nur die Norm berücksichtigt wird ]? (Piezunka, 2020, S. 35-36, H.i.O)

Mit diesen Kriterien tangiert Piezunka (2015, 2020) unterschiedliche Ebenen von Diskriminierung. So muss die Verschiedenheit von Schüler:innen beispielsweise berücksichtigt werden, wenn sie einen Einfluss auf Lernprozesse im Unterricht hat (Kriterium 1). Abgegrenzt werden müssen diese realen individuellen Bedürfnisse allerdings von negativen stereotypen Vorstellungen von Hilfsbedürftigkeit, die den Schüler:innen beispielsweise von den Lehrkräften zugeschrieben werden (Kriterium 2 und 3). Zuletzt muss auch darauf geachtet werden, welche normierte Gleichheit durch unterrichtliche Interaktionen hergestellt bzw. reproduziert wird und inwiefern Schüler:innen, die nicht dieser konstruierten Norm entsprechen, ausgegrenzt werden (Kriterium 4). Die Relevanz dieser vier Kriterien für Schule und Unterricht ergibt sich für Piezunka (2015, 2020) dabei unter anderem aus den Schulgesetzgebungen, in denen flächendeckend gefordert wird, dass alle Schüler:innen im Unterricht „bestmöglich gefördert und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden“ sollen (Piezunka, 2015, o.S., 2020). Somit deutet sie hier an, dass manchen Merkmalen im Unterrichtsgeschehen eine Bedeutung beigemessen werden muss (z. B. Vorkenntnisse, individuelle Fähigkeiten) und damit die Verschiedenheit der Schüler:innen berücksichtigt werden muss. In anderen Bereichen kann eine Ungleichbehandlung, im Sinne einer Missachtung von Gleichheit, verletzend oder diskriminierend sein (z. B. sexistische Äußerungen). Piezunka (2015, 2020) liefert damit normativ-programmatische Eckpunkte, die sehr gut an die Überlegungen von Balzer (2020, 2022) anschließen, die den Diskurs um Gleichheit und Verschiedenheit im Kontext pädagogischer Anerkennung aufbereitet hat (Balzer, 2020, 2022).

‚Anerkennung‘ bildet für Balzer (2022) dabei den Dreh- und Angelpunkt für das dynamische Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit. Nachfolgend sollen daher die Konzepte von Gleichheit und Verschiedenheit über den Begriff der Anerkennung

aufgeschlüsselt werden. Auf eine ausführliche Darstellung des pädagogischen Diskurses rund um Anerkennung wird dabei allerdings weitgehend verzichtet, da dieser Diskurs in seiner Breite nur bedingt zuträglich für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit wäre. Dennoch soll pädagogische Anerkennung zunächst mit Bezug auf Balzer (2022) sowie Balzer und Ricken (2010) definiert werden:

In der Anerkennung wird jemand (y) durch jemand anderen (x) *als jemand* und/oder *im Hinblick auf* bzw. *in etwas* und / oder *aufgrund von etwas* bestätigt bzw. bejaht (z) und daher immer auch zu anderen und / oder anderem ins Verhältnis gesetzt (Balzer, 2022, S. 78, H.i.O).

Das bedeutet, dass Anerkennung immer durch einen abstrakten Dritten in Bezug auf etwas erfolgt – z.B. in Bezug auf die Verschiedenheit oder individuelle Bedürfnisse. Auch in der UN-BRK, die prototypisch für den normativen Anspruch gleichberechtigter Teilhabe steht (Hummrich et al., 2024), wird die Anerkennung von Menschen mit Behinderung in einer ähnlichen Formel gefordert. So steht hier geschrieben, dass die Vertragsstaaten sich dazu verpflichten

in Anerkennung der Notwendigkeit, die Menschenrechte aller Menschen mit Behinderungen, einschließlich derjenigen, die intensivere Unterstützung benötigen, zu fördern und zu schützen (Vereinte Nationen, 2006, S. 6)

Weiterhin wird „die Anerkennung der Fertigkeiten, Verdienste und Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen“ (Vereinte Nationen, 2006, S. 12) in der UN-BRK gefordert. Wendet man nun Balzers Formel auf diese Passagen aus der UN-BRK an, würden sich (x), (y) und (z) folgendermaßen verteilen: (y) wären alle Menschen mit Beeinträchtigung, (x) die Vertragsstaaten und (z) das Bedürfnis nach Förderung und Schutz resp. die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung. Balzer (2022) konstatiert, dass diese Anerkennungsformel impliziert, dass in pädagogischen Settings bzw. Ordnungen immer gesetzt bzw. bestimmt wird, „*woraufhin* und *als wer oder als was* Andere anerkannt werden sollen“ (Balzer, 2022, S. 78, H.i.O). Die Frage, *woraufhin* bzw. *als wer oder was* eine Person oder eine Gruppe anerkannt wird – wird Balzer (2022) zufolge sehr unterschiedlich beantwortet. Wird nun etwa die „Anerkennung von Verschiedenheit“ (Balzer, 2022, S. 79) fokussiert, wie es auch im Inklusionsdiskurs geschieht, können hier je nach Kontext sehr unterschiedliche Antworten darauf gefunden werden, auf welche Weise Verschiedenheit anerkannt werden soll. Balzer (2022) skizziert hier drei theoretische Diskurslinien von Anerkennung, in denen Gleichheit und Verschiedenheit jeweils unterschiedlich besetzt

werden. Sie differenziert zwischen „engen“ und „weiten Anerkennungspostulaten“ (Balzer, 2022, S. 79) in pädagogischen Diskursen um Gleichheit und Verschiedenheit.

Mit engen Anerkennungspostulaten resp. -forderungen ist die Fokussierung einer bestimmten, marginalisierten und vulnerablen Gruppe gemeint, wie z.B. die Anerkennung von Schüler:innen mit SPF oder Menschen mit Behinderung (Balzer, 2022). Der Umgang mit Verschiedenheit erfolgt hierbei in zweifacher Hinsicht:

*Zum einen* wird die Repräsentation und / oder Aufwertung bzw. Wertschätzung abgewerteter bzw. exkludierter Gruppen(-differenzen) gefordert und auf die Ausweitung des Normalitätsspektrums qua Einbeziehung des ‚Andersartigen‘ gezielt. *Zum anderen* wird gefordert, Differenzen ‚bloß‘ zu berücksichtigen und / oder mittels spezialpädagogischer (Förder-)Maßnahmen ‚auszugleichen‘ bzw. zu kompensieren. (Balzer, 2022, S. 80, H.i.O)

Die engen Anerkennungspostulate rücken somit die ‚Verschiedenheit‘ ins Zentrum. Die marginalisierte Gruppe wird über ihre Verschiedenheit definiert und der Umgang mit ihr erfolgt als Appell zur Wertschätzung oder Nachteilsausgleich. Unter weiten Anerkennungspostulaten bzw. -forderungen versteht Balzer (2022) den Einbezug der Gesamtgruppe. Sie rekurriert auch auf Prengels Modell der egalitären Differenz (Prengel, 2001), z. B. die Anerkennung der Verschiedenheit aller Kinder und Jugendlichen (Balzer, 2022). Die ‚Verschiedenheit‘ der Gruppe wird hier im Gegensatz zu den engen Anerkennungspostulaten als positiv gerahmt. Sie wird mit der Einzigartigkeit des Individuums gleichgesetzt (Prengel, 2019; Balzer, 2022). Während enge Anerkennungspostulate also Verschiedenheit fokussieren und ihre Abweichung von der ‚Norm‘ hervorheben, stabilisieren sie das Hierarchiegefälle zwischen dieser vermeintlichen Norm und dem, was als ‚verschieden‘ gilt. Den weiten Anerkennungspostulaten kann hingegen ein Ausblenden von differenz- bzw. verschiedenheitsbezogenen Bedürfnissen attestiert werden. Diese verkennen, dass die Heterogenität der Schüler:innen nicht nur außerhalb von Schule und Unterricht entsteht, sondern auch aus der schulischen bzw. unterrichtlichen Praxis hervorgeht (Balzer, 2020).

Somit bedeutet Teilhabe im Unterricht – ob fachlich oder sozial – immer eine Balance zwischen der Maxime der Gleichheit (Balzer, 2020) und der Berücksichtigung von Verschiedenheit bzw. unterschiedlichen Bedürfnissen von Schüler:innen, ohne diese unterschiedlichen Bedürfnisse als unveränderbar zu naturalisieren (Balzer, 2020, 2021). Für die Forschung im Kontext von Teilhabe im Unterricht heißt das zum einen,

dass eine beobachtete Ungleichbehandlung nicht zwangsläufig mit Marginalisierung gleichzusetzen ist. Auf der anderen Seite kann eine scheinbar ‚gleichberechtigte‘ Behandlung durchaus zu Marginalisierung führen. Daher braucht es eine flexible, analytische Definition von fachlicher und sozialer Teilhabe für diese Arbeit, die die Dynamik von Gleichheit und Verschiedenheit berücksichtigt:

*Soziale* und *fachliche Teilhabe im Unterricht* entstehen aus der Dynamik der Performanz von Gleichheit und der Berücksichtigung von Verschiedenheit.

In den folgenden Kapiteln soll diese erste Definition noch weiter ausdifferenziert werden.

## 2.3 Ordnungen fachlicher und sozialer Teilhabe im Unterricht

### 2.3.1 Der Begriff der Ordnung

Der Begriff der Ordnung nimmt für die theoretisch-analytische Modellierung dieser Arbeit sowie für die Beschreibung der Ergebnisse eine bedeutsame Rolle ein. Nachfolgend soll er näher bestimmt werden, um seine Anschlussfähigkeit an die methodologische Grundlage dieser Arbeit – die praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) – einzuleiten. Die praxeologische Wissenssoziologie selbst soll an späterer Stelle dargelegt werden (Kapitel 5.2).

Blickt man auf den Begriff der *Ordnung* und das, was er bezeichnet, wird schnell deutlich, dass er sich in der hier relevanten Lesart auf etwas bezieht, was durch das soziale Miteinander von Akteur:innen konstruiert wird – so geschieht es z.B. auch in Bezug auf den Unterricht durch Lehrkräfte und Schüler:innen. Diese *unterrichtliche Ordnung* liegt den oben beschriebenen Strukturmerkmalen des unterrichtlichen Geschehens – der Sach-, Sozial- und Zeitstruktur (Luhmann, 2002; Asbrand & Martens, 2018) – gewissermaßen als Prozesskategorie zugrunde (Meuser, 2018). Im Vollzug des unterrichtlichen Geschehens zeigt sich Ordnung dabei, mit Bezug auf Erickson (1982)<sup>4</sup>, auf zwei verschiedene Weisen, nämlich als *soziale Ordnung* (2.3.2) und als *fachliche Ordnung* (2.3.3), welche im Anschluss an die grundlegende Einführung des Ordnungsbegriffs weiter erläutert werden sollen.

---

<sup>4</sup> Erickson (1982) spricht in diesem Zusammenhang von „**academic task structure** and [...] **social participation structure**“ (Erickson, 1982, S. 153, H.i.O.)

Der Begriff der Ordnung selbst ist zunächst vornehmlich ethnografisch bzw. ethnomethodologisch geprägt (Erickson, 1982; Breidenstein, 2010; 2021; Meuser, 2018). In seiner Verwendung ist er jedoch nicht auf ethnografisch angelegte Arbeiten beschränkt und durch die geteilten systemtheoretischen Bezüge durchaus anschlussfähig an die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive (Asbrand & Martens, 2018; Meuser, 2018; Breidenstein & Heinzl, 2024). Dies zeigt sich bereits daran, dass der Begriff der Ordnung Anwendung in einigen entsprechend ausgerichteten Arbeiten findet: So rekurriert Sturm beispielsweise auf die „soziale Ordnung des Unterrichts“ (Sturm, 2016, S. 71), während Asbrand und Martens auf die „Internalisierung unterrichtlicher Ordnung“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 117) verweisen. Der Begriff der Ordnung ist jedoch nicht nur an unterrichtliche Interaktionen gebunden, sondern zunächst in der Praxis des sozialen Handelns verortet. Dadurch wird das Konzept der Ordnung auch anschlussfähig an Überlegungen von Karl Mannheim zur sozialen Struktur des Bewusstseins:

Es ist so aufzuzeigen, daß der überwiegend große Teil der Erlebniszusammenhänge des Individuums (auch bei scheinbarer Isolierung) sich in Bahnen bewegt, die für eine Gruppe [...] charakteristisch sind. Auch wenn das Individuum die politische Versammlung verläßt und für sich die neueren Gestaltungen des äußeren Daseins erlebt, erlebt es sie zum überwiegend großen Teil typisch, d.h. als Fortsetzung jener Situation, Konstellation [...], die auch beim gemeinsamen Erleben charakteristisch waren. (Mannheim, 1980, S. 80)

Somit wird soziales Handeln von Individuen laut Mannheim (1980) durch die charakteristischen, kollektiven Strukturen geprägt, in denen es agiert. Diese charakteristischen, kollektiven Strukturen haben folglich einen *ordnenden* Einfluss auf soziales Handeln, der auch von Breidenstein (2021) betont wird. Mannheim schreibt weiter:

Halb reflektiert ist das Soziale des >Sichgebärdens< bereits im Standesbewußtsein vorhanden, wo es sich darum handelt, daß das Individuum weiß, daß es sich so zu benehmen, zu verhalten, so und so zu denken hat [...]. (Mannheim, 1980, S. 82)

Auch in diesen Gedanken wird sichtbar, dass soziales Handeln (von Individuen) durch ordnende Strukturen orientiert wird, und dabei bewusst („halb reflektiert“, ebd.) oder unbewusst erfolgen kann (Mannheim, 1980). Diese Dualität von ‚bewusst‘ und ‚unbewusst‘ wird im Rahmen des methodologischen Kapitels entlang von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen noch weiter erläutert. Es kann also auch aus praxeologischer Perspektive festgehalten werden, dass die Idee von

ordnenden Strukturen im Kontext sozialen Handelns der praxeologischen Wissenssoziologie nicht fremd ist, wenngleich der Begriff selbst in der relevanten Grundlagenliteratur zumeist nur indirekt auftaucht und folglich aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive noch nicht definiert wurde.<sup>5</sup>

Auch im unterrichtlichen Geschehen beschreibt der Begriff der Ordnung folglich die Art und Weise, wie von den Akteur:innen des Unterrichts Sozialität hergestellt wird (Breidenstein, 2010, Bennewitz, 2015, Meuser, 2018, Fuhrmann, 2022). Der Begriff der Interaktions*ordnung*, der allem voran durch Goffman (1983) geprägt wurde, spielt hierbei eine besonders bedeutsame Rolle und fungiert als Konglomerat für die Aufeinanderbezogenheit von Ritualen, Zeremonien, Gesten und Arrangements unter Teilnehmer:innen (Breidenstein, 2010; Breidenstein & Tyagunova, 2020). Breidenstein merkt darüber hinaus an, dass diese Idee von Interaktionsordnungen bzw. Ordnung nicht etwa „auf einem normativen Konsens“ (Breidenstein, 2010, S. 876) beruht, sondern sich aus regelnden Konventionen ergibt, die wiederum auf „wechselseitigen Unterstellungen von Wissensbeständen“ (ebd.) durch die Akteur:innen (des Unterrichts) beruht. Bezieht man den Begriff der Ordnung nun noch etwas konkreter auf unterrichtliche Interaktionen, lässt sich festhalten, dass

[e]s [...] offenbar auch in Unterrichtssituationen oft primär um die Aufrechterhaltung einer gewissen Ordnung oder Geordnetheit der Interaktion [geht]. Man kooperiert darin, einen bestimmten Verlaufstypus fortzuführen, das Muster der Interaktion aufrecht zu erhalten – *auch unabhängig vom bzw. jenseits des offiziellen Zwecks von Unterricht*. (Breidenstein, 2010, S. 876, H.i.O)

Ordnung in der unterrichtlichen Praxis beschreibt somit ein soziales System, das zum einen von den Akteur:innen des Unterrichts hergestellt wird. Zum anderen beeinflusst es auch das Miteinander dieser Akteur:innen durch Rituale, Zeremonien, Gesten und Arrangements (Breidenstein, 2010). Die unterrichtliche Ordnung wird dabei sowohl durch bewusstes, immanentes Handeln der Akteur:innen hervorgebracht als auch durch Praktiken, die die Akteur:innen unbewusst hervorbringen (Asbrand & Martens, 2018; Breidenstein, 2021).

### 2.3.2 Soziale Ordnung und soziale Teilhabe im Unterricht

Wenngleich dem sozialen Charakter der unterrichtlichen Ordnung schon im vorangegangenen Kapitel Ausdruck verliehen wurde, soll nun noch einmal dezidierter

---

<sup>5</sup> Bohnsack beispielsweise rekurriert in seinen Werken (2017, 2020, 2021) lediglich indirekt auf den Begriff der Ordnung, wenn er auf andere rekonstruktiv ausgelegte Methodologien verweist.

darauf eingegangen werden. Ferner soll am Ende dieses Kapitels eine Arbeitsdefinition von *sozialer Teilhabe* formuliert werden, die die theoretischen Überlegungen bis zu diesem Punkt widerspiegelt

Die Erörterung des Begriffs der Ordnung zeigte bereits, dass das unterrichtliche Geschehen auf der immanenten Ebene sowie auf der Ebene der Handlungspraxis von den Akteur:innen des Unterrichts konstruiert wird. Erickson (1982) beschreibt die soziale Ordnung des unterrichtlichen Geschehens wie folgt:

The social participation structure governs the sequencing and articulation of interaction; it involves multiple dimensions of interactional partnership according to which interactional work is divided up in sets of articulated communicative roles, for example, listener roles in relation to speaker roles. Considered as a whole pattern, a participation structure can be thought of as the configuration of all the roles of all the partners in an interactional event [...]. Some aspects of these role relationships involve patterns in the ways interactional partners exchange turns at speaking, tie pairs of turns together semantically in question-answer sequences, and coordinate listening behavior in relation to speaking behavior. (Erickson, 1982, S. 154-155)

In dem Zitat beschreibt Erickson (1982) die soziale Ordnung als eine rollenbezogene Aushandlung von ‚Sprecher:innen‘ und ‚Zuhörer:innen‘, die sich in wiederkehrenden Mustern organisieren. Die „social participation structure“ (Erickson, 1982, S. 154) ist hier folglich nicht im Sinne einer ‚sozialen Teilhabe‘ zu verstehen, sondern bezieht sich zunächst nur auf die benannten Sprecher- und Zuhörerrollen sowie die damit verbundenen sozialen Regeln und Funktionen, die sie im Unterricht befolgen und erfüllen:

(a) the social gatekeeping of access to people and other information sources during the lesson; (b) the allocation of communicative rights and obligations among the various interactional partners in the event; (c) the sequencing and timing of successive functional „slots“ in the interaction; and (d) the simultaneous actions of all those engaged in interaction during the lesson. (Erickson, 1982, S. 155)

Die soziale Ordnung reguliert Erickson zufolge den Zugang zu Personen und Informationsquellen, die Verteilung von Kommunikationsrechten, die Aktions- und Interaktionsabfolge sowie die Simultanität der Interaktionen der Anwesenden. Damit ergeben sich unmittelbar Anschlussmöglichkeiten an die Merkmale der komplexen Sozial- und Zeitstruktur von Unterricht (Luhmann, 2002; Asbrand & Martens, 2018). Bezogen auf die soziale Ordnung von Unterricht können und müssen diese Rollen der Sprecher:innen und Zuhörer:innen noch weiter spezifiziert werden: Die Rollen der

Grundschullehrkraft, der Förderlehrkraft, der Teilhabeassistenten sowie der Schüler:innen sind ebenfalls jeweils mit bestimmten komplexen Funktionen verbunden, die sie in der sozialen Ordnung des Unterrichts einnehmen und die durch unterrichtliche Interaktionen aufrechterhalten werden (Luhmann, 2002; Breidenstein, 2006; Bennewitz, 2015; Bohnsack, 2020). Gleichzeitig wird über diese Rollen auch das Verhältnis der Akteur:innen untereinander reguliert, wodurch etwa Rollenhierarchien verstetigt werden. Die Akteur:innen des Unterrichts zeigen hierbei ein implizites Verständnis für die Funktionen und das Verhältnis dieser Rollen (Asbrand & Martens, 2018). Das zeigt sich darin, dass die Rollen nicht in jeder Unterrichtsstunde neu festgelegt werden müssen, sondern durch die unterrichtlichen Interaktionen konsequent reproduziert und aufrechterhalten werden (Luhmann, 2002; Asbrand & Martens, 2018). Dadurch reproduzieren sich auch Ungleichheiten, die über die Unterscheidung von Lehrkräften, Teilhabeassistenten und Schüler:innen hinausgehen. So kann die soziale Ordnung des Unterrichts folglich von (stigmatisierenden) Gruppierungsprozessen geprägt sein, die ebenfalls ständig aufrechterhalten werden (Bräu, 2015; Sturm, 2018a). In diesem Sinne kann durch die soziale Ordnung des Unterrichts auch ein Sonderstatus bestimmter Schüler:innen permanent aufrechterhalten werden, ohne dass die Akteur:innen des Unterrichts diese Unterscheidungen bewusst vornehmen. Somit kann an dieser Stelle auch wieder die Brücke zu Mannheims Überlegungen zu sozialen Erlebniszusammenhängen von Individuen geschlagen werden, die sich in charakteristischen Bahnen bewegt und gewissermaßen angeeigneten Verhaltensnormen und -erwartungen folgt (Mannheim, 1980).

Versucht man nun, die in Kapitel 2.2 getätigten theoretischen Überlegungen zu Gleichheit und Verschiedenheit auf die soziale Ordnung von Unterricht zu beziehen, ist dies die Grundlage für einen theoretisch-analytischen Zugriff auf soziale Teilhabe im Unterricht. In Kapitel 2.2 wurde bereits geschlussfolgert, dass fachliche und soziale Teilhabe in der Dynamik der Performanz von Gleichheit unter der Berücksichtigung von Verschiedenheit entstehen. Wird diese Definition nun anteilig auf die Rollen und das Rollenverhältnis der unterrichtlichen Akteur:innen bezogen, müssen zwei Aspekte berücksichtigt werden: Zum einen ergibt sich aus der Asymmetrie der unterrichtlichen Rollen von Grundschullehrkräften, Förderlehrkräften, Schüler:innen etc., dass die Frage nach Teilhabe allem voran die Schüler:innen betreffen muss, die innerhalb der

sozialen Ordnung des Unterrichts eine vulnerablere Rolle einnehmen (Prenzel, 2019; Piezunka, 2020; Balzer, 2022). Die Rolle der Schüler:innen steht somit in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Rolle der Lehrkraft sowie der Teilhabeassistenz (Asbrand & Martens, 2018). Zum anderen zeigt sich entlang der Organisationsstruktur der sozialen Ordnung von Unterricht (Erickson, 1982; Breidenstein, 2010; 2021), dass Teilhabe etwas sein muss, was durch die unterrichtlichen Akteur:innen performativ reguliert und dadurch reproduziert wird. Folglich lässt sich *soziale Teilhabe* als die Art und Weise definieren, wie Schüler:innen innerhalb der sozialen Ordnung unter der Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit adressiert werden und welcher Status ihnen dabei explizit und implizit zugewiesen wird.

### 2.3.3 Fachliche Ordnung und fachliche Teilhabe im Unterricht

Die fachliche Ordnung wird in theoretischen Beschreibungen von Unterricht in der Regel von der sozialen Ordnung unterschieden. So wird beispielsweise, wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits dargestellt, die komplexe Sachstruktur des Unterrichts von dessen Sozialstruktur abgegrenzt (Luhmann, 2002; Asbrand & Martens, 2018; Breidenstein, 2021). Auch Erickson (1982) grenzt die „social participation structure“ (S. 153) von der „academic task structure“ (ebd.) ab. Er definiert diese wie folgt:

The academic task structure governs the logical sequencing of instructional „moves“ by the teacher and students. [...] There are four definable aspects of academic task environment in a lesson: (a) the logic of the subject matter sequencing; (b) the information content of the various sequential steps; (c) the „meta-content“ cues toward steps and strategies for completing the task; and (d) the physical materials through which tasks and task components are manifested and with which tasks are accomplished. (Erickson, 1982, S. 154)

Während die soziale Ordnung von Unterricht also eng mit der Sozialität der Konstruktion von Ordnungen verbunden ist, nimmt die fachliche Ordnung von Unterricht gewissermaßen eine Sonderrolle ein. Sie ergibt sich nicht alleine durch die sozial angelegte Konstruktion von unterrichtlicher Ordnung, sondern betrifft laut Erickson (1982) allem voran die Gegenstandskonstitution: Er nennt die Logik des Gegenstands, die Etappen und den Informationsgehalt der Aufgabenerledigung sowie das unterrichtliche Material (siehe auch Kalthoff, 1995; Musenberg & Riegert, 2014). Gleichzeitig spielt das soziale Miteinander der Akteur:innen aber eine zentrale Rolle, zumal die von Erickson beschriebenen Elemente Sozialität voraussetzen. So kann die fachliche Ordnung gewissermaßen als ein spezifischer Teil der sozialen Ordnung von

Unterricht betrachtet werden (Frohn, 2019). Die fachliche Ordnung entsteht, ähnlich wie die soziale Ordnung von Unterricht, in der Interaktion der Akteur:innen sowohl auf der immanenten Ebene als auch auf der Ebene der Handlungspraxis. Sie weist jedoch ‚gegenstandsbezogene‘ bzw. ‚fachliche‘ Besonderheiten auf, die sich nicht zwangsläufig aus dem sozialen Miteinander der unterrichtlichen Ordnung ergeben. Folgt man in diesem Zusammenhang Bayrhuber (2017), der das Verhältnis von schulfachbezogenen Lerngegenständen, Fachdidaktik und Fachwissenschaft beschreibt, zeigt sich, dass sich die ‚Fachlichkeit‘ des unterrichtlichen Gegenstands erst aus dessen fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Einflüssen ergibt. Diese Einflüsse sind dabei zunächst exmanent zur Gegenstandskonstitution im Unterricht selbst, da diese nur das beschreibt, was von den Akteur:innen des Unterrichts zum Gegenstand gemacht wird (Spenderin et al., 2018) – es sagt folglich noch nichts über die Fachlichkeit des Gegenstands aus, wie es entlang der folgenden Grafik aufgezeigt werden soll:

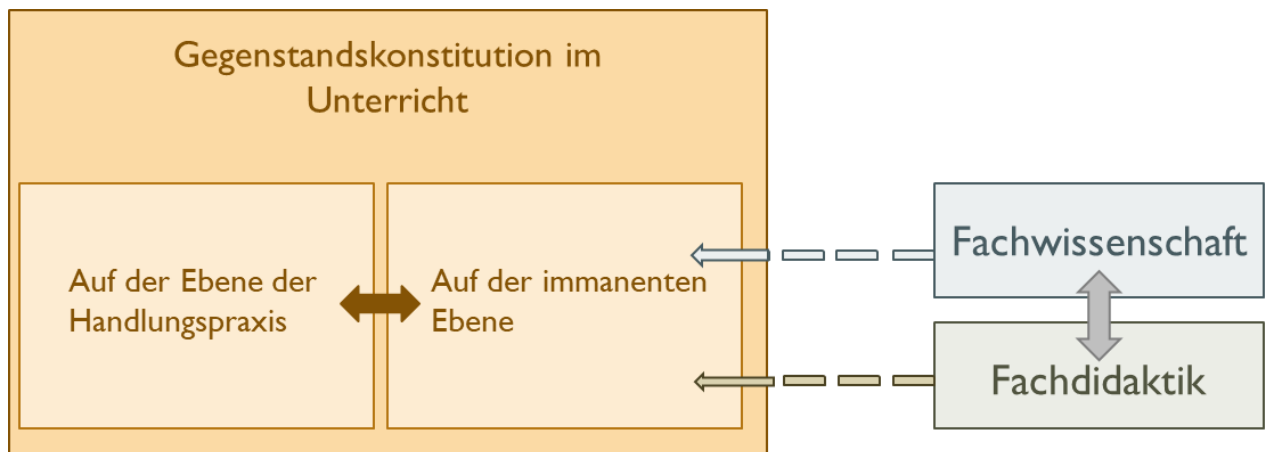


Abbildung 1: Fachliche Ordnung im Unterricht

Diese Grafik der fachlichen Ordnung von Unterricht ist angelehnt an eine von Bayrhuber entwickelte Abbildung zum „Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulfach“ (Bayrhuber, 2017, S. 165), wobei die Dimension des Schulfachs durch die Gegenstandskonstitution der unterrichtlichen Akteur:innen ersetzt wurde. Dies geht einher mit dem Fokus dieser Arbeit auf die unterrichtliche Praxis selbst<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Mit dieser analytischen Einstellung soll nicht etwa gesagt werden, dass Fachlichkeit und fachliches Lernen im Unterricht keine Rolle spielen; es bedeutet lediglich, dass der (fachliche) Gegenstand im Rahmen der Rekonstruktion nur insofern in den Blick genommen werden kann, wie er in der unterrichtlichen Praxis relevant wird.

Während die gesamte Verhältnisbeziehung der Grafik die fachliche Ordnung von Unterricht abbildet, gibt es noch eine weitere Teilordnung der fachlichen Ordnung, die ich im Folgenden als gegenstandsbezogene Ordnung bezeichnen möchte. Diese Teilordnung klammert die exmanenten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Einflüsse aus (hier rechts in der Grafik) und bezieht sich lediglich auf das, was sich im Zuge der Gegenstandskonstitution ereignet. Die Grafik veranschaulicht dies durch den mittelbaren Einfluss von Fachwissenschaft und Fachdidaktik auf die immanente Ebene der Gegenstandskonstitution, die wiederum die gegenstandsbezogene Ordnung repräsentiert. Die fachliche Ordnung umfasst hierbei nicht nur die Vermittlung der Lehrkräfte, sondern auch die Aneignung der Schüler:innen. Folglich hat die fachliche Ordnung sowohl einen Prozesscharakter, der von den Akteur:innen des Unterrichts ko-konstruiert wird und sich beispielsweise in Form von Leistungskonstruktionen äußert. Zusätzlich weist sie außerdem eine normative Verortung auf (Grein & Tesch, 2022), aus der ganz konkret hervorgeht, was der Unterrichtsgegenstand ist und wie er didaktisch aufbereitet werden soll. Dies leitet zur Frage über, wie auf der Grundlage dieses Modells fachlicher Ordnung *fachliche Teilhabe* definiert werden kann. Analog zur sozialen Teilhabe bezieht sich auch die fachliche Teilhabe auf die Schüler:innen und ergibt sich ebenfalls aus den Interaktionen der unterrichtlichen Akteur:innen, schließt aber noch den Aspekt der Fachlichkeit mit ein, die sich aus den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Einflüssen ergibt. Auf dieser Grundlage lässt sich fachliche Teilhabe als die Art und Weise definieren, wie Schüler:innen im Zuge der Gegenstandskonstitution unter der Berücksichtigung von Gleichheit, Verschiedenheit und Fachlichkeit adressiert werden und welcher Status ihnen dabei explizit und implizit zugewiesen wird. Da bereits erörtert wurde, dass Teilhabe in der Gegenstandskonstitution nicht immer fachlich sein muss, soll noch kurz auf *gegenstandsbezogene Teilhabe* eingegangen werden. Wie auch die bereits beschriebene gegenstandsbezogene Ordnung klammert diese Form von Teilhabe die fachdidaktischen und -wissenschaftlichen Einflüsse aus und bezieht sich lediglich auf das, was von den Akteur:innen im unterrichtlichen Geschehen konstruiert wird, und ist somit näher an der Idee sozialer Teilhabe. Definiert werden kann gegenstandsbezogene Teilhabe also als die Art und Weise, wie Schüler:innen im Zuge der Gegenstandskonstitution unter der Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit adressiert werden und welcher Status ihnen dabei explizit und implizit zugewiesen wird.

### 3 Soziale und fachliche Teilhabe im inklusiven (Fach-)Unterricht

Dass der ‚Erfolg‘ bzw. Fortschritt von Inklusion nicht allein entlang der bloßen Platzierung resp. der *Teilnahme* von Schüler:innen mit SPF im ‚Regelunterricht‘ gemessen werden kann, wurde bereits an vielen Stellen offengelegt (u. a. Werning, 2014; Simon & Pech, 2019; Moser et al., 2024, Ludwig, 2024). Stattdessen muss sich die Frage der Umsetzung von Inklusion auf das gesamte Unterrichtsgeschehen in seiner komplexen Sozial-, Sach- und Zeitstruktur unter der Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit beziehen, die die konstitutiven Merkmale dieses Geschehens bilden (Sturm, 2015b; Herzmann & Merl, 2017; Hackbarth et al., 2021). Das folgende Kapitel soll auf der Grundlage der theoretischen Bezüge und der Arbeitsdefinition von sozialer und fachlicher Teilhabe im Unterricht, die in den vorangegangenen Kapiteln erarbeitet wurden, die Konzepte von sozialer und fachlicher Teilhabe weiter konturieren. Die Performanz der Akteur:innen ist bei der Herstellung von sozialer und fachlicher Teilhabe im Unterricht ausschlaggebend. Daher ist es notwendig, einen ausführlichen Überblick zum empirischen Forschungsstand zu inklusivem Unterricht zu liefern, um daran aufzuzeigen, welche Erkenntnisse bisher zur fachlichen und zur sozialen Teilhabe von Schüler:innen mit und ohne SPF vorliegen. Dabei sollen sowohl qualitativ-rekonstruktive Arbeiten als auch quantitative Erhebungen einbezogen werden. Dies dient dazu, einerseits die soziale Praxis inklusiven Unterrichts in Bezug auf die Konstruktionen von (fachlicher) Leistung und Teilhabe aufzuzeigen und andererseits die messbaren Leistungs- und Teilhabeeffekte schulischer Inklusion nachzuzeichnen. Letztere werden zwar häufig angeführt, aber in den seltensten Fällen auf die Erkenntnisse rekonstruktiver Forschungsarbeiten bezogen (Korff & Neumann, 2022). Beschränkt wird sich bei der Zusammenstellung auf Forschungsarbeiten, die an deutschen oder zumindest deutschsprachigen Schulen entstanden sind. Der Hintergrund ist, dass im internationalen Kontext völlig andere Rahmenbedingungen bei der Zuschreibung von Förderbedarfen gelten und unterschiedliche inklusive bzw. segregierende Maßnahmen im schulischen Bereich greifen (Möller, 2013). Das gilt sowohl für die soziale Praxis inklusiven Unterrichts (Kocabiyik & Sturm, 2022, Kocabiyik et al., 2024) als auch für die messbaren Effekte mit Blick auf Leistungsentwicklung und psychosoziale Merkmale (Möller, 2013; Schwab, 2018; 2019).

Die *soziale* und die *fachliche Teilhabe* von Schüler:innen können dabei als wesentliche unterrichtsbezogene Dimensionen der Inklusionsforschung angesehen werden, wenngleich sie in den Arbeiten sehr unterschiedlich verhandelt werden. Die soziale Teilhabe bzw. Partizipation von Schüler:innen wird dabei in der Regel getrennt von der Frage der Fachlichkeit von inklusivem Unterricht betrachtet. Wenngleich es häufig um die Konstruktionen von Leistung geht, werden genuin fachliche Dimensionen selten herausgearbeitet, obwohl die „fachliche Partizipation“ (Simon & Pech 2019, S. 41) durchaus als Dimension inklusiven Unterrichts angeführt wird (Feuser, 2011; 2018, Martens et al., 2018). Hier sind es eher die Fachdidaktiken, die inklusiven Unterricht vor einem fachlichen Hintergrund betrachten, wobei aber in der Regel die (sozialen) Strukturen der Praxis des Unterrichts nicht systematisch berücksichtigt werden und „damit möglicherweise wenig Anschlussoptionen an den alltäglichen Vollzug des Unterrichts“ (Hackbarth & Müller, 2021, o.S.) geboten werden. In der Praxis des inklusiven Unterrichts zeigt sich allerdings, dass sowohl soziale als auch fachliche Teilhabe für die übergeordnete Partizipation der Schüler:innen bedeutsam sind und aufeinander bezogen werden müssen, wie es auch schon in der theoretischen Rahmung dieser Arbeit angeklungen ist. Die fachliche und die soziale Dimension von Teilhabe bilden somit nicht nur den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung; sie sind darüber hinaus auch als die Anforderungen inklusiven Unterrichts zu verstehen, unter der Berücksichtigung von heterogenen, multiprofessionell organisierten Lerngruppen und veränderten Vorstellungen von Fachlichkeit und Schulleistung „differenzierte und individualisierte Unterrichtskonzepte zu entwickeln“ (Hackbarth & Martens, 2018, S. 191; Frohn, 2019).

### 3.1 Konstruktionen von Teilhabe im inklusiven Unterricht und Förderschulunterricht

Die Konstruktionen von Teilhabe in inklusiven Unterrichtsettings bildeten bereits in vielen Arbeiten den Gegenstand, wenn auch nicht zwangsläufig unter dem Begriff der ‚Teilhabe‘ per se. Betrachtet man die empirischen Erkenntnisse der rekonstruktiv angelegten Forschungsarbeiten, die zu inklusivem Fachunterricht an Grund- und Förderschulen vorliegen, können verschiedene gemeinsame Linien ausgemacht werden, die beispielsweise auch bei Wilm et al. (2024) als zentrale Kategorien (videografischer) Forschung im inklusiven Unterricht Erwähnung finden (Wilm et al., 2024). Teilhabe am Unterrichtsgeschehen wurde dabei in Bezug auf verschiedene

Aspekte untersucht: (fachliche) Leistungskonstruktionen, Konstruktionen sozialer Teilhabe, multiprofessionelles Handeln sowie Teilhabe in Peer-Interaktionen. Teilweise können Forschungsarbeiten hier auch mehr als einer Kategorie zugeordnet werden. Ein geteiltes Erkenntnisinteresse dieses weiten und bereits vielfach beforschten Feldes scheint es zu sein, benachteiligende Strukturen und Praktiken zu untersuchen und aufzudecken, die durch Schule und Unterricht hervorgebracht und gefestigt werden, um in der Folge Implikationen zu liefern, benachteiligende Strukturen zu minimieren und Teilhabe für alle zu ermöglichen (siehe z. B. Hackbarth, 2017a; Wagener, 2020; Sturm, 2023).

Um die Lesbarkeit zu verbessern, ersetze das durch: Die Ergebnisse dieser Studien lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass Leistung und Leistungserwartungen im inklusiven Unterricht nicht nur nicht ausgeklammert werden (Braun et al., 2023). Vielmehr ist inklusiver Unterricht im hohen Maße durch Differenzkonstruktionen in Bezug auf Teilhabe und Leistung geprägt, die sich in der expliziten und impliziten Ungleichbehandlung von Schüler:innen mit SPF äußern (Wagener, 2020). Zuschreibungen, wie der SPF, werden dabei als pädagogisch relevante Leistungsdifferenzen reinszeniert und den Schüler:innen individuell zugeschrieben, was Merl als einen „Mechanismus der *Abweichungsverstärkung*“ (Merl 2019, S. 191, H.i.O.) bezeichnet. Diese Ungleichbehandlung kann dabei von Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften und Schüler:innen (ohne SPF) ausgehen. Rekonstruktive Zugänge zeigen dabei, dass die performativ hergestellten Ungleichbehandlungen weniger mit der Art des Förderbedarfs zusammenhängen als vielmehr mit der Tatsache, dass dieser grundsätzlich vorhanden ist. So erfahren Schüler:innen mit SPF in vielen Fällen ähnliche Ungleichbehandlungen im Unterrichtsgeschehen. Deshalb wird der SPF in diesen Fällen auch häufig nicht weiter spezifiziert. Quantitative Forschungsarbeiten hingegen beziehen sich häufig auf konkrete Förderbedarfe im Bereich Lernen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung.

### 3.1.1 (Fachliche) Leistungskonstruktionen

Leistungskonstruktionen in unterrichtlichen Interaktionen können in vielen schulischen Kontexten auftreten – die Zuschreibung von Leistungsstärke und -schwäche wird von Bräu und Fuhrmann (2015) als ein zentrales Ordnungsraster von Unterricht beschrieben, das in unterrichtlichen Interaktionen stetig reproduziert wird, wodurch die

Legitimität der schulischen Leistung als Verteilungskriterium aufrechterhalten wird (Breidenstein, 2006; Bräu & Fuhrmann, 2015; Bräu, 2018). Fragen der Fachlichkeit wurden hierbei zum größten Teil außerhalb des inklusiven Unterrichts betrachtet – zum Beispiel in individualisierten Arrangements im Regelunterricht, in denen entweder rekonstruiert werden konnte, dass diese Individualisierung mit einer Trivialisierung der fachlichen Inhalte einhergehen kann (Bräu, 2007; 2013; Kleinfeld, 2023) oder zu einer selbstständigen Auseinandersetzung der Schüler:innen mit den Lerninhalten führt (Martens, 2015).

Leistungskonstruktionen im inklusiven Unterricht können dabei – wie sich im Weiteren zeigen wird – fachlich bzw. fähigkeitenbezogen sein (Thäle, 2020; Ludwig, 2021; Hackbarth et al., 2022) oder auch unabhängig von der konstruierten Fachlichkeit im Sinne einer generalisierten Zuschreibung von Differenzen als Leistungsschwäche (Herzmann & Merl, 2017; Sturm, 2018; Merl, 2019; Ludwig, 2024). Diese „Generalisierung von Differenzzuschreibungen“ (Sturm, 2018a, S. 260) geht laut Sturm (2018a) mit Bezug auf Garfinkel (1956) damit einher, das „SchülerInnen im Unterricht auf eine ‚Dimension‘ reduziert werden“ (Sturm 2018a, S. 260). Dabei werden Differenzen als „*unveränderlicher Bestandteil der (schulischen) Normalität*“ (Bender & Rennebach, 2018, S. 414, H.i.O), die den Sonderstatus von Schüler:innen mit SPF auf der Ebene der Handlungspraxis festigt. Wenngleich die Zuschreibungen von Leistungsstärke und -schwäche im Sinne von Differenzkonstruktionen nicht exklusiv für inklusive Settings sind, beschreiben Sturm und Wagner-Willi (2015) die Praxis der Adressierung von Schüler:innen als leistungsstark bzw. -schwach, langsam bzw. schnell, produktiv bzw. unproduktiv sowie selbstständig bzw. unselbstständig in Kombination mit der Zuschreibung des SPF durch die Lehrkräfte als sehr bedeutsam für das inklusive Unterrichtsgeschehen. Hierbei sind auch sehr explizite Andersbehandlungen und Kategorisierungsprozesse auszumachen, in denen Schüler:innen beispielsweise entlang eines bestimmten Kriteriums wie der Bearbeitungsgeschwindigkeit gruppiert werden (Bender & Rennebach, 2018). Dies geht einher mit der grundlegenden Orientierung der Lehrkräfte, „dass es leistungsbezogene Unterschiede innerhalb der Klasse gibt, die unterrichtlich durch spezifische Adressierungsformen zu bearbeiten und zu kompensieren sind“ (Sturm & Wagner-Willi, 2015, S. 244, Elseberg et al., 2017, Dlugosch et al., 2020, Wagener, 2020, Rennebach, 2021).

In einer der ersten Arbeiten, die fachliche Leistungskonstruktionen und Partizipation im Unterricht zusammen gedacht haben, sind Abels et al. (2018) zu nennen. Für den Chemieunterricht an einer inklusiven Mittelschule in Österreich können sie eine Orientierung an „Partizipationsermöglichung“ (Abels et al., 2018, S. 149) rekonstruieren, bei der die fachlichen Anforderungen im unterrichtlichen Geschehen systematisch herabgesetzt werden, um die Beteiligung der Schüler:innen zu erhöhen. Als ein weiteres Beispiel für fachliche Leistungskonstruktionen wird in Ludwig (2021) anhand des Vergleich von zwei Unterrichtssequenzen im Fach Deutsch aufgezeigt, wie durch die Lehrkräfte eine „fachliche Passung“ (Ludwig, 2021, o.S.) von Unterrichtsgegenstand und Lernvoraussetzungen der Schüler:innen mit SPF konstruiert wird. Die Unterrichtssequenzen stammen aus einer inklusiven Grundschule und einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören. Die fachliche Passung in der Sequenz der Förderschule erfolgt über eine multimodale Kommunikationspraxis der Lehrkraft als ein Angebot an die Schüler:innen, das diese in Interaktion mit der Lehrkraft aufgreifen. In der Sequenz der Grundschule hingegen wird der Zugang zum Gegenstand durch die Lehrkraft simuliert, indem einem Schüler mit SPF eine korrekte Antwort in den Mund gelegt wird (Ludwig, 2021). Hackbarth et al. (2022) vergleichen ebenfalls eine Unterrichtssequenz einer inklusiven Grundschule mit einer Unterrichtssequenz aus einer Förderschule und zeigen Modi der Präsentation grammatikalischen Wissens auf, das von den Lehrkräften jeweils an die Dinge des Unterrichts delegiert wird (Hackbarth et al., 2022). In der Sequenz der inklusiven Grundschule wird das Erschließen einer Aufgabenstellung zur Aufgabe der Schüler:innen, die durch das Arrangement der Dinge „aufgefordert [werden], die an die Dinge delegierte Fachlichkeit und Handlungserwartung als solche zu dekodieren“ (Hackbarth et al., 2022, S. 240). In der Sequenz der Förderschule wird das fachliche Wissen ko-konstruktiv zwischen Lehrkraft und Schüler:innen über den Umgang mit den Dingen konstruiert, wodurch das Erschließen der Aufgabenstellung im Gegensatz zur Sequenz aus der Grundschule begleitet wird (Hackbarth et al., 2022). Den Umgang mit den Dingen untersucht auch Thäle (2020) für den inklusiven Literaturunterricht in ihrer Dissertationsstudie. Hierzu beforchte sie drei inklusive Lerngruppen in der Sekundarstufe I, wobei sie sich auf Praktiken des Umgangs mit Texten fokussierte: Lesen, schriftliche Aufgabenbearbeitung, das Sprechen über Texte und das Aufführen literarischer Texte (Thäle, 2020). Für diese fachlichen Kontexte konnte sie Praktiken der vorgespielten Partizipation – „*So-tun-als-ob*“ (S. 265, H.i.O) – aufzeigen, die sie

als „Inklusionsspiel“ (ebd.) bezeichnet. Außerhalb dieser vermeintlich inklusiven Praxis werden Differenzen laut Thäle (2020) auch öffentlich im Klassenplenum verhandelt. Sie gehen mit expliziter Andersbehandlung von Schüler:innen mit SPF einher – genannt werden eine andere Adressierung, Sonderregeln bei der Aufgabenbearbeitung sowie Raumnutzung (Thäle, 2020). Sowohl bei Ludwig (2021) als auch bei Hackbarth et al. (2022) und Abels et al. (2018) zeigen sich zwar ambivalente Konstruktionen von Fachlichkeit; jedoch zeigen sich (expliziten) Zuschreibungen von Leistungsschwäche oder Unfähigkeit nicht, während diese in den Ergebnissen von Thäle (2020) durchaus sichtbar sind. Interessant sind die Praktiken des Vortäuschens von fachlicher Teilhabe, die sich sowohl bei Thäle (2020) als auch bei Ludwig (2021) zeigen. Für den inklusiven Mathematikunterricht in der Grundschule können Beier et al. (2024) unterschiedliche fachliche Partizipationsmuster in didaktischen Settings des entdeckenden Lernens herausarbeiten. Sie schlussfolgern hierbei, dass die Art und Weise, wie der (mathematische) Gegenstand im Unterricht konstituiert wird, jeweils bestimmte Teilnahmebedingungen für die Schüler:innen mitkonstruiert, woraus sich „neue Leistungshierarchien“ (Beier et al., 2024, S. 115) unter den Schüler:innen ergeben können. Für eine sechste Klasse einer Realschule konnte Koßmann (2024) rekonstruieren, dass eine Schülerin mit SPF in einem didaktischen Setting der Binnendifferenzierung einen Sonderstatus zugewiesen bekommt, indem sie „nicht nur individuell, sondern auch inhaltlich besonders angesprochen“ wird (Koßmann, 2024, S.125), weil sie den mathematische Gegenstand des „Zweisatzes“ (ebd.) bearbeiten muss, während sich der Rest der Klasse den ‚Dreisatz‘ erschließt. An diesem Beispiel wirft der Autor zudem die Frage auf, inwiefern die Dynamik zwischen Zielgleichheit und Zieldifferenz in der unterrichtlichen Praxis bearbeitbar ist, ohne einen Sonderstatus von Schüler:innen mit zu konstruieren bzw. zu festigen. Weitere rekonstruktiv aufgezeigte fachliche fähigkeitenbezogene Differenzierungsprozesse, die immer entlang von unterrichtlichen Sequenzen aufgezeigt werden konnten, sind z.B. schreiben können versus nicht schreiben können (Dlugosch, et al. 2020), „sprachlich-syntaktische Korrektheit von Aufgabenbearbeitungen“ (Elseberg, 2017, S. 299) oder die klassenöffentliche Infragestellung der Fähigkeit vorlesen zu können (Braun et al., 2023). Somit lässt sich für diese erste Kategorie an Studien festhalten, dass die Teilhabe am Gegenstand über die Konstruktionen fachlicher Leistung reguliert wird.

Wie bereits am Anfang des Kapitels erwähnt, gibt es auch noch eine zweite bedeutsame Linie an Forschungsarbeiten zu Leistungskonstruktionen in inklusiven Settings, die in verschiedenen unterrichtlichen Kontexten herausarbeiten kann, dass den Schüler:innen mit SPF generalisierte Leistungsschwäche bzw. Unfähigkeit zugeschrieben wird. Nachfolgend sollen einige Studien vorgestellt werden, die diese Linie repräsentieren. Herzmann und Merl (2017) zeigen in diesem Zusammenhang zwei verschiedene unterrichtliche Praxen auf, die Schüler:innen mit SPF „von unterrichtlichen Anforderungen“ entbindet (Herzmann & Merl, 2017, S. 102), die entweder durch einen temporären räumlichen Ausschluss oder besondere Aufgaben für Schüler:innen mit SPF ausgelöst werden. Sie veranschaulichen diese entlang von zwei Protokollauschnitten, die aus einer Gesamtschule und einer Sekundarschule stammen – die jeweiligen Unterrichtsfächer werden nicht genannt. Die Ergebnisse ihrer Rekonstruktion legen nahe, dass die vorübergehende Nicht-Teilnahme dabei mit einer Schonung der Schüler:innen mit SPF gleichgesetzt wird. Auf der anderen Seite bedeute die (räumliche) Anwesenheit im Unterricht nicht automatisch Teilhabe am unterrichtlichen Geschehen, wie es in dem hier beschriebenen Fall der „Wochenplanarbeit“ (Herzmann & Merl, 2017, S. 102) veranschaulicht wird. In seiner Dissertationsstudie, in der die Jahrgänge 5 und 6 an allen Schulformen in Nordrhein-Westfalen teilnehmend-beobachtend beforscht wurden, kann Merl (2019) feststellen, dass Lehrpersonen Schüler:innen „genügende oder ungenügende Fähigkeiten im Hinblick auf die unterrichtlichen Anforderungen zur Selbstregulation zuschreiben“ (Merl, 2019, S. 137). Hierbei wird der Status des SPF in der unterrichtlichen Praxis als eine natürliche und individuell verortete Abweichung der Leistungsfähigkeit reproduziert, „die den pädagogischen Akteur\*innen vermeintlich erklärt, dass jemand nicht kann, was zu können eigentlich erwartet wird“ (Merl, 2019, S. 169). In den Analysen von Ludwig (2024) wird deutlich, wie die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu den anderen Schülern in den Unterrichtssequenzen einer inklusiven Grund- und weiterführenden Schule entweder ausgeschlossen oder in eine besondere Position gebracht werden. Während ein Schüler mit SPF in der Sequenz aus der Grundschule die Rolle eines unbeteiligten Beobachters einnimmt, der kontinuierlich fachlich und räumlich vom klassenöffentlichen Geschehen (z.B. Sitzkreisen) ausgeschlossen wird, werden die Schüler:innen in der zweiten Sequenz zwar gemeinsam unterrichtet, aber performativ besonders, indem sie sich als Nutzer:innen der Förderausgabe eines Schulbuchs

bekennen müssen: die Schüler:innen mit SPF werden über „die Adressierung [...] als Nutzer\*innen der Förder- bzw. der normalen Ausgabe“ (Ludwig, 2024, S. 166) in zwei Gruppen aufgeteilt, wodurch ein vermeintlicher Sonderstatus klassenöffentlich reifiziert wird. Ähnliche Erkenntnisse erzielt Sturm (2016) für inklusiven Unterricht in der Deutschschweiz. Sie untersucht Deutschunterricht in der Sekundarstufe I und konnte hierbei aufzeigen, dass Schüler:innen mit zugewiesenem SPF unter anderem vom „*Wettkampf* um die *guten Noten*“ (Sturm 2016, S. 74, H.i.O.) ausgeschlossen werden. Dies geschieht durch die Konstruktion exklusiver Leistungshierarchien, die nur die Schüler:innen ohne SPF adressiert. Währenddessen kann eine eigene, autonome Leistungspraxis für die Schüler:innen mit SPF rekonstruiert werden, die sich außerhalb dieser Hierarchie befindet. Vergleichbare Ergebnisse erzielt auch Schumann (2014). Sie zeichnet anhand eines Fallbeispiels einer inklusiven Grundschule nach, wie Schüler:innen im Sportunterricht in Form von besonderen Regeln ein Unterstützungsbedarf zugeschrieben wird, „ohne dass dieser tatsächlich gegeben sein muss“. Den Kindern wird eine verminderte körperliche Leistungsfähigkeit zugeschrieben, die sie im Spiel benachteiligen würde [...]“ (Schumann, 2014, S. 299). Hierbei kann diese Schonung zur dauerhaften Regel werden und kommt somit einer routinisierten Andersbehandlung gleich, die Merl (2019) als dauerhafte Zuschreibung von „Nicht-Können“ bezeichnet (Merl, 2019, S. 133). Für den Unterricht an Förderschulen kann Koßmann (2019) eine Praxis der „wohlwollenden Debilisierung“ (Koßmann, 2019, S. 256) herausarbeiten. Hierzu untersuchte er im Rahmen seines Promotionsprojekts jeweils die achte Klassenstufe an mehreren Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Er konstatiert, dass die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:innen an Förderschulen

grundlegend in einer pathetisch an den schulunterrichtlichen Normen festhaltenden Haltung besteht, welche aber zugleich ständig Milde walten lässt resp. Ansprüche rigoros zurückschraubt und gerade im didaktisch-methodischen Vorgehen so sehr von der Erkenntnisfähigkeit der Schülersubjekte absieht, dass eine kleinschrittigst sequenzierte Betrachtung des Inhalts erfolgt. (Koßmann, 2019, S. 212)

Damit erzielt er ähnliche Erkenntnisse wie Abels et al. (2018), Thäle (2020) und Ludwig (2021) für fachliche Teilhabekonstruktionen im inklusiven Deutsch- bzw. Chemieunterricht. Auch im inklusiven Unterricht an Gymnasien sind vergleichbare Praktiken der Herabsetzung im Zusammenhang mit Leistung erkennbar. Hierzu untersuchte Ludwig (2022) den Deutschunterricht eines Gymnasiums, das sich selbst

als ‚inklusive‘ versteht. Sie konnte hier zwei verschiedene Unterrichtspraxen rekonstruieren, unter anderem eine „Maskierungspraktik“ (Ludwig, 2022, S. 836), die sich als sehr anschlussfähig an die Zuschreibungen von Leistungsschwäche und Unfähigkeit erweist, die im inklusiven Grundschulunterricht und dem Unterricht in der Sekundarstufe I herausgearbeitet werden konnten. Dazu erläutert sie am Beispiel eines Beobachtungsprotokolls, wie ein Schüler mit SPF in einer Kleingruppenarbeit von der Lehrkraft als „Deko“ (Ludwig, 2022, S. 840) bezeichnet wird, wodurch ihm die konstruktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen aberkannt wird. Diese Zuschreibung von generalisierter Leistungsschwäche geht häufig mit dem Ausschluss aus dem leistungsbezogenen Geschehen des Regelunterrichts einher, an dem die Schüler:innen mit SPF nur unter besonderen Bedingungen teilnehmen können, wodurch ihr Sonderstatus kontinuierlich klassenöffentlich gefestigt wird.

### 3.1.2 Konstruktionen sozialer Teilhabe durch Lehrkräfte

Rekonstruktiv ausgerichtete Untersuchungen können neben der fachlichen Leistungskonstruktion aus vielen unterrichtlichen Situationen Strukturen herausarbeiten, die die soziale Teilhabe von Schüler:innen mit SPF verhindern. Im Folgenden soll der Blick auf empirisch erarbeitete Teilhabekonstruktionen gerichtet werden, in denen Schüler:innen mit SPF performativ ein sozialer Sonderstatus im unterrichtlichen Geschehen zugewiesen wird.

Auf der Grundlage von drei Beobachtungsprotokollen aus der fünften, siebten und neunten Jahrgangsstufe einer Gesamtschule rekonstruieren Bender und Rennebach (2018) Konstruktionen von Ungleichheit im inklusiven Unterricht. Diese ereignen sich in den jeweiligen Jahrgängen auf unterschiedliche Weise, obwohl kooperative Lernformen zum Einsatz kommen (Bender & Rennebach, 2018). In der ersten Sequenz zeigen sie auf, dass Schüler:innen vom Unterrichtsgeschehen exkludiert werden, indem ihnen Hilfsbedürftigkeit zugesprochen wird. Die zweite Sequenz zeigt auf, wie „Exklusions- und die damit verbundenen Stigmatisierungsprozesse“ (Bender & Rennebach, 2018, S. 414) durch die Lehrkraft auf einer Art und Weise explizit gemacht werden, die das Recht zur Teilnahme als „Almosen“ verhandelt (ebd., H.i.V.). Aus der dritten Sequenz rekonstruieren sie, wie die Bearbeitungsgeschwindigkeit von Schüler:innen klassenöffentlich zum Selektions- und Gruppierungsanlass gemacht wird, wobei den Schüler:innen, die ohne zusätzliche Hilfen auskommen, der höchste Status beigemessen wird (Bender & Rennebach, 2018). Die Autor:innen

schlussfolgern, dass „im Grunde eine Dauerthematisierung von Ungleichheit ohne den Versuch einer ernsthaften Bearbeitung vor[liegt]“ (Bender & Rennebach, 2018, S. 416). In einer weiteren Analyse untersuchen Bender und Rennebach (2021) auf der Grundlage des gleichen Samples zwei Sequenzen des siebten Jahrgangs einer inklusiven Sekundarschule. Hier legen ihre Erkenntnisse nahe, dass eine Schülerin mit dem SPF der geistigen Entwicklung durch eine Förderlehrkraft klassenöffentlich Arbeitsverweigerung im Modus einer „latent beschämenden und beschuldigenden Einforderung einer spezifischen Arbeitshaltung“ (Bender & Rennebach, 2021, S. 245) attestiert wird. Böse und Wilm (2024) untersuchen Routinen des Helfens im inklusiven Mathematikunterricht einer fünften Klasse. Die Pflicht zur ‚Hilfe‘ wird den Schüler:innen dabei von der Lehrkraft während einer Gruppenarbeit auferlegt, wobei die Schüler:innen, die am schnellsten fertig sind, den Schüler:innen in ihrer Gruppe helfen sollen, die am weitesten zurückliegen (Böse & Wilm, 2024): „Das Hilfesystem dient hierbei als Mittel zum Zweck, um der Zeittaktung des Unterrichts gerecht zu werden“ (Böse & Wilm, 2024, S. 205). Hieraus leiten sie ab, dass Differenzierung nicht „als individuelle Lernförderung erfolgt, sondern als Reproduktion bestehender Differenzen“ (Böse & Wilm, 2024, S. 206), hier am Beispiel der Bearbeitungsgeschwindigkeit. Auch besondere Bezeichnungen für Schüler:innengruppen, die deren zugewiesenen Sonderstatus im Unterrichtsgeschehen explizit betonen und in der Folge reproduzieren, können als ein Aspekt des sozialen Ausschlusses betrachtet werden. Hierunter fallen zum einen unterrichtliche Situationen, in denen Schüler:innen ein Sonderstatus explizit zugewiesen wird, beispielsweise „ADHS-Kind“ (Akbaba et al., 2022, S. 255). Diese Bezeichnung kommt im Rahmen einer Sequenz auf, für die geschlussfolgert wird, dass „[die] exkludierenden Mechanismen der schulischen Ordnung [...] sich in Form einer paternalistischen Fürsprache [manifestieren]“ (Akbaba et al. 2022, S. 262). Während in diesem Fall die stigmatisierende Bezeichnung ‚ADHS-Kind‘ in Form einer expliziten Beleidigung verwendet wurde, kann der Sonderstatus allerdings auch über ‚euphemistische‘ Bezeichnungen zugewiesen werden. Diese bringen die kategoriale Zuschreibung zwar mit hervor, benennen aber den Förderstatus oder die Differenzmarkierung nicht explizit – beispielsweise „Igel“ (Schuhmann, 2014, S. 298) – eine Bezeichnung aus der unterrichtlichen Praxis einer inklusiven Grundschule, die alle Schüler:innen mit Förderbedarf subsumiert, sowie „die ärmsten Würmer“ (Sturm 2015a, S. 227) – eine Bezeichnung, die von Teilnehmer:innen einer Gruppendiskussion für Schüler:innen verwendet wird, die sich

an der Grenze zum Förderbedarf befinden. Während Differenz und Stigmatisierung sehr häufig den Gegenstand vieler Forschungsarbeiten bilden, konnte lediglich eine Arbeit ausfindig gemacht werden, die nach dem ‚Gemeinsamen‘ inklusiver unterrichtlicher Praxis fragt (Bossen & Merl, 2021). Entlang von ethnografischen Untersuchungen im Grundschulunterricht zeigen die Autor:innen auf,

dass die Teilhabe an den Gemeinschaften dieser Klasse sich stark an Gleichheit orientiert: Man muss grundsätzlich gleich agieren (können), um teilhaben zu können. Allerdings bedeutet das nicht, dass jede Differenz automatisch zum Ausschluss führt, denn bereits in den ersten Minuten der sich neu konstituierenden Klasse zeigte sich, dass Differenzen auch als unproblematisch gerahmt werden können. (Bossen & Merl, 2021, S. 336-337)

Somit wird für dieses Cluster an Forschungsarbeiten noch deutlicher als bei den (fachlichen) Leistungskonstruktionen, dass die erzielten Erkenntnisse Variationen von Nicht-Teilhabe oder Stigmatisierung von Schüler:innen mit SPF aufzeigen. Diese Ausnahme stellen nur Bossen und Merl (2021) dar.

### 3.1.3 Multiprofessionelles Handeln

Multiprofessionelles Handeln beschreibt im inklusiven Unterricht und Förderschulunterricht häufig die Kooperation mehrerer pädagogischer Akteur:innen, was sich in den meisten Fällen auf Regelschullehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte und Schulbegleiter:innen bzw. Teilhabeassistent:innen<sup>7</sup> bezieht, wobei mindestens zwei der genannten Akteur:innen gemeinsam im Unterricht agieren. Die Gruppe der Teilhabeassistent:innen bzw. Schulbegleiter:innen ist vor einem professionstheoretischen Hintergrund keine Profession, sondern eine Paraprofession – sie wird hier allerdings aufgeführt, weil sie im inklusiven Unterricht eine bedeutsame Rolle für das gesamte Unterrichtsgeschehen einnimmt (Arndt et al., 2017). Arndt et al. (2018) sprechen von einer Praxis der Delegation zwischen verschiedenen Akteur:innen im inklusiven Unterricht, in der Regelschullehrkräfte die Verantwortung für die personale Unterstützung der Schüler:innen mit SPF auf sonderpädagogische Lehrkräfte und Schulbegleiter:innen übertragen, was in latenten Differenzkonstruktionen und der Besonderung von Schüler:innen mit SPF resultiert (Arndt et al., 2018). Nicht nur die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können zeigen, dass die Interaktion zwischen den Lehrkräften bzw. pädagogischen (Fach)Kräften mit der Konstruktion von sozialer und fachlicher Teilhabe von Schüler:innen

---

<sup>7</sup> Die beiden Bezeichnungen werden im Folgenden synonym gebraucht.

zusammenhängt: dieser Befund spiegelt sich auch in vielen vorangegangenen Forschungsarbeiten. Interviewbasierte Studien konnten beispielsweise die Differenzen aufzeigen, die Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte in der Ausübung ihrer beruflichen Rolle im gemeinsamen Unterricht wahrnehmen. Häufig umfassen die wahrgenommenen Differenzen eine Arbeitsteilung bzw. eine absolute Delegation der Verantwortung für Schüler:innen mit SPF an die sonderpädagogischen Lehrkräfte (Sturm, 2015a; Reiss-Semmler, 2017; Köpfer, 2018; Grummt, 2019; Ludwig et al., 2023).

Diese professionsbezogene Differenz zeigt sich auch performativ im unterrichtlichen Handeln der Lehrkräfte oder beim Sprechen über unterrichtliche Tätigkeiten. Hier legen viele Arbeiten nahe, dass multiprofessionelles Handeln in inklusiven Settings mit „einer funktionalen und an Professionsdifferenzen orientierten Arbeitsteilung im Unterricht“ (Bender & Heinrich, 2016, S. 95) einhergeht, wobei die Regelschullehrkraft das Unterrichtsgeschehen klar dominiert – sonderpädagogische Lehrkräfte und Schulbegleiter:innen können nur stellvertretend diese dominante Rolle einnehmen, wenn die Regelschullehrkraft abwesend ist, wie Bender und Heinrich (2016) es anhand von Interviews mit Schulbegleiter:innen offenlegen (Bender & Heinrich, 2016). Sturm (2015a), Reiss-Semmler (2017) und Ludwig et al. (2023) kommen jeweils auf der Basis von Gruppendiskussionen und Interviews mit einer oder mehreren Gruppen pädagogischer Akteur:innen zu sehr ähnlichen Erkenntnissen. Auch Sturm und Wagner-Willi (2015) veranschaulichen an einem Unterrichtsbeispiel aus der Deutschschweiz, dass Besonderheiten von Schüler:innen mit Förderbedarf auch performativ durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte hergestellt werden können, indem sie die Schüler:innen mit SPF kompensatorisch von den übrigen Schüler:innen exkludieren, während sich die Regelschullehrkraft als zuständig für das Voranschreiten der übrigen Schüler:innen positioniert. Eben solche Positionierungen und Kategorisierungen von Regellehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften und Schulbegleiter:innen in Bezug auf spezifische Zuständigkeiten für bestimmte Gruppen von Schüler:innen im Unterricht zeigen sich in Gruppendiskussionen und Interviews mit den pädagogischen Akteur:innen (Sturm & Wagner-Willi, 2016). Ebenfalls für die Deutschschweiz können Papke und Wagner-Willi (2024) anhand von zwei Unterrichtssequenzen, die aus zwei verschiedenen inklusiven Grundschulen stammen, unterschiedliche, teilweise zuwiderlaufende Praxen der von Regel- und

heilpädagogischen Lehrkräften im Unterricht rekonstruieren (Papke & Wagner-Willi, 2024). Auch für den Unterricht an deutschen Schulen sind ähnliche Kooperationsbeziehungen zwischen Regel- und Förderlehrkräften zu beobachten. So kamen Fabel-Lamla und Meyer-Jain (2024) bei der Analyse einer inklusiven Englischstunde in der neunten Klasse zu dem Ergebnis, dass es klare „Hierarchien, Autonomiespielräume sowie Zuständigkeiten“ (Fabel-Lamla & Meyer-Jain, 2024, S. 264) zwischen den pädagogischen Akteur:innen gibt. So kommt auch hier beispielsweise die Verantwortung für die Leitung der Stunde alleine der Regelschullehrkraft zu, „während die Förderschullehrkraft eigenständig oder auf Zuruf assistierende Aufgaben übernimmt“ (ebd.). Außerhalb dieser Interaktionen zwischen diesen pädagogischen Akteur:innen bekommen Förderlehrkräfte und Schulbegleiter:innen den Status eines Beobachters zugewiesen.

#### 3.3.4 Konstruktionen von Teilhabe in Peer-Interaktionen

Dass Differenzen nicht nur aus Interaktionen zwischen Lehrkräften oder Lehrkräften und Schüler:innen hervorgehen, konnte bereits an vielen Stellen anhand von Gruppendiskussionen und Interviews mit Schüler:innen aufgezeigt werden. Die Erkenntnisse legen die Wahrnehmung eines Hierarchiegefälles zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF nahe (Wagner-Willi, 2018; Leonhardt, 2023). Schulpädagogische Erkenntnisse zeigen auf, dass auch weitere Differenzkonstruktionen und -zuschreibungen in Bezug auf Geschlecht, Race, Milieu etc. unter Schüler:innen aufkommen (Rabenstein et al., 2017; Schrumpf, 2022). In Bezug auf die fachliche Ordnung außerhalb des inklusiven Unterrichts konnte zudem herausgearbeitet werden, dass Schüler:innen in Kleingruppenarbeiten sehr unterschiedlich mit fachlichen Stimuli aus dem Unterrichtsgeschehen umgehen können (Schreyer, 2023). Dies wirft die Frage auf, welche Auswirkungen ein inklusives Setting bzw. Förderschulsetting darauf haben könnte.

Schumann (2014) beobachtet peerbezogene Differenzkonstruktionen, wie sie auch aus Gruppendiskussionen von Wagner-Willi (2018) rekonstruiert werden konnten, in unterrichtlichen Settings. So beschreibt sie eine unterrichtliche Situation, in der ein Schüler mit Behinderung eine Bastelarbeit gänzlich von der Lehrkraft abgenommen bekommt. Den Mitschüler:innen präsentiert er das Endprodukt jedoch als sein eigenes, was von diesen vermeintlich validiert wird. Anhand dieser validierenden Reaktion der Schüler:innen ohne SPF zeigt Schumann (2014) auf, dass der Schüler mit SPF von

seinen Mitschüler:innen als nicht ebenbürtig wahrgenommen wird (Schumann, 2014). Auch Ludwig (2022) konnte entlang des Umgangs mit einem Schüler mit SPF bei der Bildung von Gruppen eine etablierte Praxis der „(Nicht-)Zugehörigkeit“ (Ludwig, 2022, S. 838) in Peer-Interaktionen inklusiven Unterrichts im Gymnasium aufzeigen: Während sich die Schüler:innen ohne SPF im Modus der Selbstverständlichkeit zu Gruppen zusammenfinden, bleibt ein Schüler mit SPF außen vor, bis eine Lehrkraft in die Gruppenbildung interveniert (Ludwig, 2022). Vergleichbare asymmetrische Beziehungen ermitteln Zielinski und Ritter (2016) sowie Hackbarth und Müller (2021) anhand der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung von Schüler:innen mit und ohne SPF. In einer der Fälle wird eine Schülerin mit SPF – teilweise trotz ihrer partizipativen Bemühungen (Hackbarth & Müller, 2021) – von der gemeinsamen Bearbeitung ausgeschlossen, weil der Schüler ohne SPF die (Schreib)Aufgaben gänzlich übernimmt.

Hackbarth (2015, 2016, 2017a, 2017b) konnte anhand vieler Untersuchungen unterschiedliche Modi der Interaktionsorganisation in Schülerinteraktionen in jahrgangsgemischten inklusiven Grund- und Förderschulen rekonstruieren. So kann sie beim Vergleich von zwei Unterrichtssequenzen aufzeigen, dass die Inanspruchnahme von Hilfe unter Schüler:innen sehr unterschiedlich bearbeitet werden kann (Hackbarth, 2015; 2016). Im Zuge dessen arbeitet sie symmetrische und asymmetrische Positionierungen der Schüler:innen heraus, wenn eine aufgabenbezogene Hilfe erteilt wird (Hackbarth, 2015; 2016). In weiteren Studien konnte Hackbarth (2017a; 2017b; Hackbarth & Mehlem, 2019) zudem Praxen des fachbezogenen Zusammenarbeitens zwischen Schüler:innen an Förderschulen und inklusiven Settings entlang von drei Typen ausdifferenzieren – neben asymmetrischen Interaktionen zwischen Schüler:innen, die sie als „Instruktion“ bezeichnet (Hackbarth, 2017a, S. 102) konnte hier eine fachliche Praxis gemeinsamen, ko-konstruktiven Erschließens ermittelt werden, die als „Ko-Konstruktion“ (Hackbarth, 2017a, S. 81) bezeichnet werden, sowie einen Interaktionsmodus, der vergleichbar mit einer „Wettbewerbssituation“ ist (Hackbarth, 2017a, S. 116) und von der Autorin als „Konkurrenz“ (ebd.) bezeichnet wird. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die Herstellung von fachlicher und sozialer Teilhabe somit nicht nur von den Lehrkräften bzw. dem Arrangement der pädagogischen Akteur:innen ausgeht, sondern auch aus Schülerinteraktionen hervorgeht, wobei der Zusammenhang zur

übergeordneten Unterrichtspraxis, die die Lehrkräfte involviert, zumeist nicht näher bestimmt wird.

### 3.2 Effekte inklusiven Unterrichts

Trotz der qualitativ-rekonstruktiven Ausrichtung der vorliegenden Arbeit ist es zur vollständigen Erfassung des Forschungsstandes rund um gemeinsamen Unterricht von hoher Relevanz, auch die quantifizierbaren Effekte inklusiver Beschulung zu sichten. Bezogen auf die Erkenntnis des rekonstruktiven Forschungsstandes, dass inklusiver oder gemeinsamer Unterricht von impliziten Differenzkonstruktionen und expliziter Ungleichbehandlung von Schüler:innen mit SPF geprägt ist, stellt sich schließlich auch die Frage, welche Leistungen Schüler:innen mit SPF in inklusiven Settings erbringen, z.B. im Vergleich zur Förderschule. Darüber hinaus ist es bedeutsam, welche Effekte eine formal inklusive Beschulung darauf hat, wie Schüler:innen mit SPF ihre soziale Partizipation selbst wahrnehmen, wie wohl sie sich in inklusiven Klassen fühlen, wie gut sie in die Klassen eingebunden sind und wie kompetent sie sich erleben. Diese stark pädagogisch-psychologisch geprägte Forschungslinie folgt einem engen Inklusionsverständnis und fokussiert Schüler:innen mit SPF an verschiedenen Schularten, um hier einerseits Zusammenhänge zwischen Schulart, Leistung und sozialer Partizipation zu ermitteln und andererseits den Leistungszuwachs und Lernerfolg von inklusiv beschulten Schüler:innen mit SPF evidenzbasiert aufzuzeigen (Kocaj et al., 2017; Korff & Neumann, 2022). Diese Form der Datengenerierung wird dabei zu Recht kritisch betrachtet, zumal die Differenzkategorie des SPF auf diese Weise unhinterfragt reproduziert wird.

Der Fokus der meisten Studien liegt auf Schüler:innen mit einem bestimmten SPF im Primarbereich, wobei einige Förderbedarfe weitaus stärker beforscht werden als andere. So ist – neben Sprache und emotionaler und sozialer Entwicklung – der Förderbereich Lernen vergleichsweise überrepräsentiert (Möller, 2013) – im Folgenden werden diese drei Förderbedarfe unter ‚LSE‘ zusammengefasst. Auf der anderen Seite finde die Förderbereiche geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung oder Schüler:innen mit mehr als einem Förderbedarf in diesen Studien keine Berücksichtigung (Kocaj et al., 2017). Die Erkenntnisse basieren häufig auf breit angelegten Studien - zu nennen sind in diesem Zusammenhang der *IQB-Bildungstrend*, der zyklisch vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

veröffentlicht wird (Stanat, 2017)<sup>8</sup>, die *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF) (Lütje-Klose et al., 2018), die *Evaluation inklusiver Bildung in Hamburger Schulen* (EiBiSch) (Schuck et al., 2018) sowie *Gemeinsam Lernen im Bundesland Brandenburg* (Lenkeit et al., 2021)<sup>9</sup>. Auch der Einfluss der Lehrpersonen auf die Teilhabe der Schüler:innen im Unterricht ist dabei Gegenstand solcher Studien, wobei nachgezeichnet werden konnte, dass Lehrkräfte und deren Einstellungen zu Inklusion und Behinderung einen überaus bedeutsamen Einfluss auf die Verläufe gemeinsamer Beschulung haben (Jürgens, 2020).

Wenngleich sich im Hinblick auf die Effekte schulischer Inklusion auch vereinzelt Ambivalenzen andeuten, legen die meisten Studien insgesamt einen positiven Einfluss der inklusiven Beschulung auf Schüler:innen mit SPF nahe, allem voran wenn es um deren Leistungsentwicklung geht (Möller, 2013; Lütje Klose et al., 2018; Klemm, 2021; Korff & Neumann 2022). Neben der Leistungsentwicklung untersuchen viele Studien auch psychosoziale Merkmale von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, die in diesen Kontexten als Hinweise auf die soziale Teilhabe von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrachtet werden (Bilz et al., 2018; Kocaj et al., 2020; Lütje-Klose et al., 2022). Im Hinblick auf psychosoziale Merkmale wie Wohlbefinden, (fähigkeitsbezogen) Selbstkonzepte und soziale Positionierung von Schüler:innen mit SPF in inklusiven Kontexten können teilweise auch negative bzw. uneindeutige Effekte aufgezeigt werden (Schwab, 2018; Kocaj et al., 2018; Gorges et al., 2018; Huber et al., 2018; Korff & Neumann, 2022).

Der folgende Überblick des Forschungsstandes für Deutschland erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er dient lediglich dem Zweck, aktuelle Tendenzen aufzuzeigen, die sich in vielen Studien wiederzufinden scheinen. Auch wenn diese Erkenntnisse jedoch nie für alle Schüler:innen gelten können, die denselben SPF

---

<sup>8</sup> An dieser Stelle wird sich lediglich auf den IQB-Ländervergleich von 2016 bezogen, wenngleich auch aktuellere Ausgaben vorliegen (Stanat et al., 2021). Grund dafür ist, dass seit dem IQB-Bildungstrend 2016, der den Schwerpunkt auf den Umgang mit Heterogenität gelegt hatte, die Ergebnisse nicht mehr anhand der Förderbedarfe aufgeschlüsselt wurden. Die Leistungen der einbezogenen Schüler:innen mit SPF werden stattdessen in die Gesamtstatistik inkludiert (Stanat et al., 2017).

<sup>9</sup> Hierbei handelt es sich um die Fortsetzung des *Pilotprojekts Inklusive Grundschule* (PING (Spörer et al., 2015)).

zugewiesen bekommen haben. Zu diesem Zweck werden Leistungsentwicklungen einerseits und soziale Partizipation bzw. psychosoziale Merkmale andererseits in den Blick genommen. Viele Studien beziehen sich auf beide Perspektiven – zur klareren Nachvollziehbarkeit werden die Ergebnisse zur Leistungsentwicklung und sozialer Partizipation jeweils für sich betrachtet.

### 3.2.1 Schulische Leistungsentwicklung

Leistungsentwicklungen und inklusive Beschulung stehen vor einem lern- und entwicklungsmilieubezogenen Verständnis in einem bedeutsamen Zusammenhang (Kocaj et al., 2018), da Schüler:innen – unabhängig von ihrem Förderstatus – in leistungsstärkeren Klassen bessere Leistungen zu erbringen scheinen. Es konnte bereits vielfach evidenzbasiert ermittelt werden, dass formal inklusiv beschulte Schüler:innen mit den SPF Lernen und Sprache bessere Leistungen erbringen als Schüler:innen an Förderschulen (Baumert et al., 2006; Kocaj et al., 2018; Lütje-Klose et al., 2018; Schuck & Rauer, 2018; Kocaj et al., 2022). Diese Ergebnisse werden nachfolgend an einigen ausgewählten Studien präsentiert, und es sei an dieser Stelle auch auf Preuss-Lausitz (2019) verwiesen, der einen systematischen Überblick des Forschungsstands liefert.

Die BiLieF-Studie wird in diesem Zusammenhang besonders häufig angeführt (Stranghöher et al., 2017; Wild et al., 2017; Lütje-Klose et al., 2018). In dieser Studie wurden psychosoziale Merkmale und die Leistungsentwicklung von Schüler:innen mit SPF Lernen an inklusiven Grund- und Förderschulen (N = 410) sowie weiterführenden Schulen (N = 360) untersucht (Lütje-Klose et al., 2018). Dazu wurden in einem quasi-experimentellen Längsschnitt zu vier Messzeitpunkten Schülerbefragungen eingesetzt. Es wurden auch standardisierte Testverfahren zur Ermittlung der schriftsprachlichen Kompetenzen, des Leseverständnisses und der kognitiven Fähigkeitenpotenziale sowie Elternbefragungen und Online-Befragungen von Lehrkräften verwendet (Wild et al., 2017). Nachfolgend werden die Verfahren und die Ergebnisse der leistungsbezogenen Verfahren genauer vorgestellt. Die schriftsprachlichen Kompetenzen wurden über die Hamburger Schreibprobe (HSP 1–9) (May, Malitzky & Vieluf, 2012) festgestellt, während das Leseverständnis mit dem Leseverständnistest ELFE 1–6 (Lenard & Schneider, 2006) überprüft wurde. Dabei konnte sowohl für die Schüler:innen an Förderschulen als auch für die inklusiv beschulten Schüler:innen festgestellt werden, dass sich die Leistungen in Bezug auf

Lesen und Rechtschreibung kontinuierlich weiterentwickeln (Stranghöner et al., 2017; Lütje-Klose et al., 2018). Die gewonnenen Erkenntnisse legen zudem nahe, dass inklusiv beschulte Schüler:innen mit dem SPF Lernen in Bezug auf Leistungszuwächse in den Bereichen Lesen und Schreiben bessere Ausgangswerte aufweisen als Schüler:innen mit dem SPF Lernen an Förderschulen. Ferner erzielten die inklusiv beschulten Schüler:innen zu allen Messzeitpunkten höhere Werte im Lesen und Rechtschreiben als die Schüler:innen an Förderschulen (Stranghöner et al., 2017). Die Autor:innen führen diesen Befund unter anderem darauf zurück, dass leistungsstärkere Schüler:innen mit dem SPF Lernen tendenziell eher inklusiv beschult werden, während leistungsschwächere Schüler:innen im SPF Lernen tendenziell eher an Förderschulen unterrichtet werden (Stranghöner et al., 2017). Gleichzeitig konnten verschiedene Geschwindigkeiten bei der Kompetenzentwicklung der Schüler:innen mit SPF ausgemacht werden, die teilweise zugunsten der Förderschüler:innen ausfällt (Lütje-Klose et al., 2018). So weisen Schüler:innen an Förderschulen beispielsweise beim Schreiben eine insgesamt positivere Leistungsentwicklung auf als inklusiv beschulte Schüler:innen. Allerdings liegen die durchschnittlichen Leistungen immer noch deutlich unter denen der inklusiv unterrichteten Schüler:innen (Stranghöner et al., 2017; Lütje-Klose et al., 2018). Hieraus schließen Lütje-Klose et al. (2018) unter anderem, dass die Schulform nicht zwangsläufig der ausschlaggebende Faktor für eine positive Leistungsentwicklung ist. Stattdessen sind Aspekte wie die Kooperationsstruktur der Schule, gemeinsam entwickelte adaptive didaktische Konzepte sowie geteilte Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit Heterogenität ausschlaggebend.

Der Zusammenhang von Merkmalen des Unterrichts und Leistung bzw. positiver Kompetenzentwicklung bestätigt sich auch bei Ehlert et al. (2021), wenngleich nicht dieselben Merkmale genannt werden. Sie haben im Kontext des Projekts *Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg* großflächig unter anderem die Entwicklung fachlicher Kompetenzen in Mathematik, im Leseverständnis und im Bereich Rechtschreibung von Schüler:innen mit und ohne SPF an inklusiven Grundschulen und weiterführenden Schulen untersucht, die sich zu sogenannten Schulzentren zusammengeschlossen haben. Insgesamt nahmen zu zwei bis drei Messzeitpunkten 2966 Schüler:innen der Jahrgangsstufen 2 bis 8 mit und ohne SPF an der Studie teil, wobei folgenden Förderschwerpunkte vertreten waren: Lernen

(N=96), emotionale und soziale Entwicklung (N=71), Sprache (N=46), körperliche und motorische Entwicklung (N=15), Hören (N=12), Sehen (N=8) und geistige Entwicklung (N=8) (Lenkeit et al., 2021). Bei der Auswertung in den Blick genommen werden allerdings nur Schüler:innen mit einem SPF im LSE-Bereich. Darüber hinaus wurden aber auch Schulleitungen und pädagogisches Personal über Befragungen und einbezogen. Die Fachlehrkräfte für Deutsch und Mathematik wurden ebenfalls befragt – allerdings wurden sie nicht befragt, sondern mussten zu je drei Messzeitpunkten für zwei Unterrichtseinheiten ein „Logbuch“ ausfüllen (Lenkeit et al., 2021, S. 21). Auch für diese Studie werden zunächst die Erkenntnisse in Bezug auf die Leistungsentwicklung der Schüler:innen fokussiert. Um die Kompetenzen der Schüler:innen aller einbezogener Jahrgänge festzustellen, kamen diverse Instrumente<sup>10</sup> zum Einsatz (Lenkeit et al. 2021). Die Ergebnisse dieser Studie sollen nun am Beispiel des Kompetenzbereichs Lesen aufgeführt werden, da sowohl für den Bereich der Rechtschreibung als auch den Bereich Mathematik sehr ähnliche Leistungsentwicklungen zu verzeichnen sind, vor allem für die Grundschuljahrgänge. Für den Kompetenzbereich Lesen machen Lenkeit et al. (2021) zunächst den Befund, dass Schüler:innen ohne SPF zwar bessere Werte erzielen als Schüler:innen mit SPF, aber die Leistungsentwicklung zwischen den Messzeitpunkten ähnlich positiv verläuft (Lenkeit et al., 2021). Die Autor:innen differenzieren diese Erkenntnisse darüber hinaus noch auf die jeweiligen Jahrgänge aus und stellen fest, dass die Unterschiede in der Lesekompetenz immer geringer werden, was sie zum einen darauf zurückführen, dass leistungsstärkere Schüler:innen die Schulzentren nach der Grundschulzeit verlassen, um beispielsweise das Gymnasium zu besuchen. Zum anderen konstatieren sie, dass leistungsschwächere Schüler:innen in ihrer Schullaufbahn sehr häufig eine größere Kompetenzentwicklung an den Tag legen (Lenkeit et al., 2021).

Schuck und Rauer (2018) richten in der EiBiSch-Studie unter anderem den Blick auf die individuelle Kompetenzentwicklung der Schüler:innen mit SPF und erzielen dabei ähnliche Erkenntnisse in Bezug auf die Leistungsentwicklung von Schüler:innen mit

---

<sup>10</sup> Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011), ELFE (Lenhard & Schneider, 2006), Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 5-12 (Schneider et al., 2017), Hamburger Schreibprobe HSP 1+ und HSP 2, HSP 3, HSP 4, HSP 5-10 (May, 2012), Heidelberger Rechentest (HRT 1-4) (Haffner et al., 2005), Basisdiagnostik Mathematik für die Klassen 4-8 (Moser Opitz et al., 2010) und TIMSS - Aufgaben Mathematik 7. & 8. Klasse (Baumert et al., 1998).

SPF. Dazu untersuchten sie Grund- und Stadtteilschulen sowie Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ), die in etwa einer Förderschule entsprechen, in Hamburg auf der Grundlage eigener Befragungen. Sie nutzten auch schulstatistische Daten zu den Leistungen der Schüler:innen der Behörde für Schule und Bildung (BSB) (Schuck & Rauer, 2018). Die einbezogenen Leistungsdaten wurden mithilfe des KERMIT-Tests vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung erhoben. Zudem wurden diese Daten noch um weitere Schulleistungsdaten leistungsschwacher Schüler:innen ergänzt (Schuck & Rauer, 2018). Die beforschten Schüler:innen werden nicht nach Förderbedarfen gruppiert, sondern anhand der folgenden Kategorien (Schuck & Rauer, 2018): keine zusätzliche Förderung, additive Sprachförderung, zielgleiche sonderpädagogische Förderung und zieldifferente sonderpädagogische Förderung, wodurch sie sich auch vor allem im LSE-Bereich befinden. Wie auch schon bei den vorangegangenen Studien konnten sie bestätigen, dass alle Schüler:innen unabhängig von ihrem Förderstatus ihre Leistungen weiterentwickeln, was in diesem Fall an den Kompetenzbereichen Leseverstehen und Mathematik veranschaulicht wird (Schuck & Rauer, 2018). Auf der anderen Seite machen sie einen Rückgang der Leistungsentwicklung bzw. einen „Kompetenzverlust“ (Schuck & Rauer 2018, S. 86) bei leistungsschwächeren Schüler:innen aus, der bei den an ReBBZ beschulten Schüler:innen signifikant höher ausfällt als bei den Schüler:innen mit SPF, die an Regelschulen unterrichtet werden. So bestätigen sie, dass Schüler:innen unabhängig von ihrem Förderstatus in leistungsstärkeren Klassen bessere Leistungen erbringen. Sie können außerdem feststellen, dass die Anzahl der Schüler:innen mit SPF pro Klasse hierbei keinen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen ohne SPF hat.

Als letzte Studie bzgl. der Leistungsentwicklung von Schüler:innen mit und ohne SPF in inklusiven Settings soll ein Teil der Ergebnisse des IQB-Bildungstrends vorgestellt werden. Durchgeführt wird die Studie vom Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Dabei werden sowohl der Primarbereich als auch die Sekundarstufe I in regelmäßigen Abständen beforscht. In der Primarstufe werden die Kompetenzen in Deutsch und Mathematik erhoben, was wiederum alle fünf Jahre stattfindet (Stanat et al., 2017). Im Rahmen des Bildungstrends von 2016 fanden die Kompetenzen von Schüler:innen mit SPF besondere Berücksichtigung, was im letzten IQB-Bildungstrend zur Primarstufe aus dem Jahr 2021 nicht der Fall war (Stanat et al. 2021). Aus diesem

Grund wird sich an dieser Stelle nur auf die Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung aus dem Jahr 2016 bezogen, wenngleich die Studie nicht alle Förderschulen und Förderbedarfe gleichermaßen berücksichtigt:

Bei Förderschulen beschränkte sich die Einbeziehung aus praktischen Gründen auf Schulen mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ sowie „emotionale und soziale Entwicklung“, bei denen davon auszugehen ist, dass die Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Bearbeitung des Tests grundsätzlich in der Lage sind. Schulen mit anderen Förderschwerpunkten („geistige Entwicklung“, „Hören“, „Sehen“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler“ sowie „Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“) wurden nicht in die Stichprobenziehung einbezogen. Dies führt zu einer geringfügigen, praktisch begründeten Einschränkung der Repräsentativität der Stichprobe für die Zielpopulation des IQB-Bildungstrends 2016. (Rjosk et al., 2017, S. 94)

Kocaj et al. (2017) halten folglich stärker an schulartenspezifischen Unterschieden in Bezug auf bestimmte Förderbedarfe fest, während ein Großteil der Förderschwerpunkte ausgeblendet wird. Insgesamt nahmen 29259 Schüler:innen an der Studie teil (Rjosk et al., 2017). Getestet wurden die Schüler:innen mit Kompetenztests (Aufgabenblöcke, Testhefte) und Fragebögen an Schüler:innen, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen. Sie ermitteln unterschiedliche Kompetenzentwicklungen für die Bereiche Lesen, Zuhören, Orthografie und Mathematik – etwaige Faktoren, die die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen und damit die Ergebnisse beeinflussen könnten, werden methodisch über das sogenannte „Propensity-Score-Matching-Verfahren“<sup>11</sup> kontrolliert (Kocaj et al. 2017, S. 306). Es zeigt sich, dass die Schüler:innen mit dem SPF Sprache in allen vier Kompetenzbereichen bessere Werte an Regelschulen erreichen. Schüler:innen mit SPF Lernen erzielen an Regelschulen deutlich bessere Werte in den Bereichen Lesen, Zuhören und Mathematik, wobei die Unterschiede in diesem Fall noch größer sind als bei den anderen beiden untersuchten Förderbereichen. Auf der anderen Seite erzielen Schüler:innen an Förderschulen bessere Werte im Bereich Orthografie. Die Kompetenzunterschiede von Schüler:innen mit dem SPF emotionale und soziale Entwicklung verhalten sich ganz ähnlich: sie erzielen an Förderschulen im Bereich Orthografie ebenfalls bessere Werte, während sie an Regelschulen besser in den

---

<sup>11</sup> Das Propensity-Score-Matching-Verfahren versucht statistische Ungenauigkeiten zu kontrollieren, indem beim Vergleich von zwei Gruppen in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal versucht wird, statistische Zwillingspaare zu bilden (Rosenbaum & Rubin, 1983). Für den vorliegenden Fall werden also Paare von Schüler:innen gebildet, die sich ähnliche Merkmale aufweisen, aber jeweils an einer allgemeinen Schule und einer Förderschule unterrichtet werden.

Bereichen Zuhören und Mathematik abschneiden, wenn auch etwas weniger stark ausgeprägt als die Schüler:innen der anderen beiden Förderschwerpunkten. Im Bereich Lesen zeigten sich gar keine Kompetenzunterschiede. Somit schlussfolgern Kocaj et al. (2017), dass Schüler:innen mit SPF Lernen am stärksten von einer inklusiven Beschulung profitieren. Vergleicht man diese Ergebnisse mit dem IQB-Bildungstrend von 2011, sind die Leistungsunterschiede der Schüler:innen allerdings weniger stark ausgeprägt als damals noch (Kocaj et al., 2014).

### 3.2.2 Soziale Partizipation und psychosoziale Merkmale

Die soziale Partizipation von Schüler:innen in inklusiven Settings wird – vor allem in der pädagogisch-psychologischen Forschung – entlang von psychosozialen Merkmalen gemessen. Diese Merkmale wiederum fungieren in vielen Arbeiten als Oberbegriff für Wohlbefinden, akademische und fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte, Motivation und fachliches Interesse. Darüber hinaus werden auch Dimensionen wie schulische Freundschaften bzw. wechselseitige Beziehungen, Akzeptanz durch die Mitschüler:innen sowie die Selbst- und Fremdwahrnehmung der sozialen Stellung in der Klassengemeinschaft zur Beschreibung der sozialen Partizipation von Schüler:innen mit SPF gezählt (Preiß, 2016; Schwab, 2018; Hoffmann et al., 2021). Rathmann und Hurrelmann (2018) sehen gerade in Bezug auf diese Merkmale besonders wichtige Indikatoren für das „Gelingen schulischer Inklusion“ (S. 22), zumal die Förderschule in vielen Arbeiten häufig als ‚Schonraum‘ für beeinträchtigte Schüler:innen beschrieben wird (Bless, 2017), in dem Schüler:innen mit SPF vor benachteiligenden sozialen Vergleichs- und Ausschlussprozessen mit den Mitschüler:innen ohne SPF geschützt sind. So werden auch die Unterschiede, die sich in Bezug auf die soziale Partizipation ergeben auf die sozialen Vergleichsprozessen<sup>12</sup> zurückgeführt, denen Schüler:innen mit SPF an Regelschulen ausgesetzt sind (Kocaj et al., 2017; Lütje-Klose et al., 2022).

Auch für diesen Bereich ist die Vergleichbarkeit – wie auch schon in Bezug auf die schulische Leistungsentwicklung – durch die Heterogenität der beforschten Gruppen äußerst problematisch, zumal die soziale Partizipation resp. die psychosozialen Merkmale in den meisten Studien erneut nur in Bezug auf bestimmte Förderbedarfe

---

<sup>12</sup> Kocaj et al. (2020) beschreiben dieses Phänomen als „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ (S. 237), der besagt, dass Schüler:innen in leistungsschwächeren Settings ein höheres akademisches Selbstkonzept aufweisen. Dies beschränkt sich nicht nur auf Förderschulen, sondern zeigt sich auch in „leistungsschwächeren Klassen“ an Regelschulen (Kocaj et al., 2020).

beschrieben werden – in der Regel sind es auch in diesem Fall die Bedarfe im LSE-Bereich. Der Status der sozialen Partizipation von Schüler:innen mit SPF in inklusiven Settings wird häufig daran festgemacht, inwiefern sich diese Schüler:innen im Hinblick auf die oben genannten Dimensionen im Vergleich zu den Schüler:innen ohne SPF bzw. Schüler:innen an Förderschulen selbst einschätzen. Während sich mit Blick auf die schulischen Leistungen von Schüler:innen mit SPF in inklusiver Beschulung weitgehend positive Effekte feststellen lassen, wie es im vorangegangenen Kapitel veranschaulicht wurde, deuten sich im Rahmen der sozialen Partizipation in einigen Untersuchungen teilweise auch negative Effekte an, was das akademische bzw. fähigkeitsbezogene Selbstkonzept, das fachliche Interesse und die soziale Partizipation der Schüler:innen mit SPF betrifft – allerdings längst nicht in jeder Untersuchung (Kocaj et al., 2017; 2018; 2020; Kohrt et al., 2021, Spörer et al., 2021). Allen Studien, die nachfolgend aufgeführt werden, ist dabei gemein, dass die Daten mithilfe von Schülerbefragungen generiert wurden.

So konnte im Rahmen der BiLieF-Studie, die im vorangegangenen Kapitel bereits vorgestellt wurde, kein nennenswerter Unterschied in Bezug auf Wohlbefinden und Selbstkonzepte festgestellt werden – zumindest in Bezug auf die Mittelwerte, da die erzielten Werte per se teilweise sehr weit auseinanderlagen (Lütje-Klose et al., 2018). Hierzu stellen Lütje-Klose et al. (2018) die These auf, dass psychosoziale Merkmale vorwiegend vor der Schulklasse bzw. Einzelschule abhängen könnten. In den Schülerbefragungen inbegriffen waren der Selbstwert, das Wohlbefinden und die Lernmotivation. Zudem wurde nach der sozialen Integration sowie etwaiger Stigmatisierung gefragt (Wild et al., 2017).

Die Ergebnisse zu sozialen und personalen Kompetenzen der Studie *Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg*, die ebenfalls anhand von Schülerbefragungen ermittelt wurden, legen nahe, dass Schüler:innen mit SPF im Bereich LSE niedrigere Selbstkonzepte haben als ihre Peers ohne SPF. Darüber hinaus legen sie niedrigere fachspezifische Interessen an den Tag, erleben mehr fachspezifische Langeweile und leiden unter größeren Prüfungsängsten (Ehlert et al., 2021). Wenngleich die Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF auch im Längsschnitt erhalten bleiben, sprechen Ehlert et al. (2021) von einer schrittweisen „Annäherung“ (Ehlert et al., 2021, S. 63) der Werte der Schüler:innen mit SPF an die der Schüler:innen ohne SPF. Gleichzeitig legen die Ergebnisse nahe, dass sich

Schüler:innen mit SPF im Bereich LSE „weniger sozial integriert und auch weniger durch ihre Lehrkräfte angenommen fühlten“ (ebd.) – auch in Bezug auf diese Dimensionen findet jedoch eine Annäherung statt. Diese Annäherung erfolgt allerdings in einem negativen Sinne, da die Schüler:innen ohne SPF im Längsschnitt niedrigere Einstufungen vornehmen (Ehlert et al., 2021). Außerdem wurden die Einstellungen der Schüler:innen ohne SPF zum „gemeinsamen Lernen“ ermittelt – mit dem Ergebnis, dass

sie insgesamt positiv bis eher positiv bezüglich des gemeinsamen Lernens mit den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache eingestellt waren. Eine eher negative Einstellung berichteten die Schülerinnen und Schüler für das gemeinsame Lernen mit Schülerinnen und Schülern mit einem SPF im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. (Ehlert et al. 2021, S. 64)

Im Rahmen des IQB-Ländervergleichs von 2016 ermitteln Kocaj et al. (2017) neben vielen anderen Aspekten ebenfalls, dass Schüler:innen mit dem SPF Lernen und emotionale und soziale Entwicklung an Regelschulen für das Fach Mathematik ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept aufweisen als Schüler:innen, die an Förderschulen beschult werden. Gleichzeitig konnten in diesem Fall für das akademische Selbstkonzept im Fach Deutsch keine Unterschiede zwischen Förder- und Regelbeschulung aufgezeigt werden<sup>13</sup>. Schüler:innen, denen der SPF Sprache zugewiesen wurde, weisen im Hinblick auf ihre Beschulung keine Unterschiede bzgl. ihres akademischen Selbstkonzepts auf. Im Bereich der fachbezogenen Motivation erzielen die Schüler:innen an Förderschulen insgesamt höhere Werte als die Schüler:innen mit SPF an Regelschulen. Des Weiteren konnte auch Kohrt et al. (2021) auf der Grundlage der IQB-Daten aus dem Jahr 2016 ermitteln, dass sich die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation im schulischen Umfeld unterscheidet: So erleben sich Schüler:innen an Förderschulen im Vergleich zur Regelschule insgesamt als sozial integrierter.

Diese Tendenzen bestätigen sich auch in den Schülerbefragungen der EiBiSch-Studie (Schuck & Rauer, 2018). Sie halten nicht nur fest, dass Schüler:innen mit SPF an inklusiven Grundschulen ihre emotionalen und sozialen Schulerfahrungen deutlich

---

<sup>13</sup> Nach dem „Propensity-Score-Matching“ (Kocaj et al., S. 310f.) verschärfen sich die Ergebnisse mit Blick auf die Unterschiede zwischen Förder- und Regelbeschulung – so wird der zuvor nicht signifikante Unterschiede bzgl. des akademischen Selbstkonzepts im Fach Deutsch nach dem Propensity-Score-Matching signifikant (Kocaj et al., 2017).

schlechter einschätzen als die Schüler:innen ohne SPF, sondern legen auch eine besondere Belastung der Schüler:innen mit dem SPF emotionale und soziale Entwicklung nahe:

Dieses Ergebnis [...] wird in der Grundschulkohorte dadurch unterstrichen, dass in den Klassen, in denen ein höherer Anteil von im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ sonderpädagogisch geförderten Kindern vorhanden ist, die Kinder ohne eine sonderpädagogische Förderung das Sozialklima („Soziale Integration“ und „Klassenklima“) ihrer Klasse schlechter einschätzen. Demnach werden die Kinder in diesem Förderschwerpunkt auch von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern wie von den Lehrkräften als Herausforderung erlebt. (Schuck & Rauer, 2018, S. 213)

Während bereits sehr differenzierte, wenn auch ambivalente Erkenntnisse für die LSE-Förderbereiche zur sozialen Partizipation vorliegen, liegen nahezu keine Erkenntnisse für die Schüler:innen vor, denen andere Förderbedarfe oder mehr als ein Förderbedarf zugewiesen wurden. So ist beispielsweise über Schüler:innen mit dem SPF der geistigen Entwicklung für den deutschsprachigen Raum so gut wie nichts bekannt. Preiß (2016) legt in seinem Überblick zur Forschung in diesem Bereich – der sich jedoch in erster Linie auf internationale Arbeiten bezieht – nahe, dass Schüler:innen mit diesem SPF eher schlecht sozial inkludiert sind. Denn sie erzielen in Bezug auf die Dimensionen Freundschaft, Interaktion, soziale Selbstwahrnehmung sowie Akzeptanz der Klassenkameraden tendenziell niedrige Werte.

### 3.3 Zusammenfassung des Forschungsstands

Im Anschluss an die Darstellung des Forschungsstands zeigt sich, dass die Erforschung inklusiven Unterrichts seit dem Inkrafttreten der UN-BRK im Jahr 2009 bereits viele Erkenntnisse hervorgebracht hat, aber dabei auch häufig dieselben Fragen in Bezug auf Teilhabe und Differenz im inklusiven Unterricht aufgeworfen werden. Das lässt die Vermutung zu, dass die inklusive Schulentwicklung (Bengel, 2021) in gewisser Weise stagniert. Diese Vermutung wird auch durch die aktuelle Evaluation des CRPD von 2023 bestätigt (CRPD, 2023, Kottmann et al., 2023), die bereits zu Beginn der Arbeit erwähnt wurde. Sie attestiert dem deutschen Schul- und Bildungssystem eher geringe Fortschritte bei der Umsetzung von Inklusion. Mit Blick auf den oben dargelegten Forschungsstand lassen sich folgende Erkenntnisse zusammenfassen:

In Bezug auf die Ebene der (*fachlichen*) *Leistungskonstruktionen* wurde aufgezeigt, dass Schüler:innen mit SPF eine besonders gefährdete Gruppe sind, wenn es um die generalisierten Zuschreibungen von Leistungsschwäche oder Unfähigkeit geht. Diese Zuschreibungspraxis kann sich auf verschiedene Arten und Weisen zeigen und ist dabei scheinbar zunächst nicht schulformgebunden, zumal sie sich an Förderschulen (Koßmann, 2019), Grundschulen (Schumann, 2014; Beier et al., 2024; Ludwig, 2024), Gesamtschulen (Herzmann & Merl, 2017), Haupt- und Realschulen (Dlugosch et al. 2020; Koßmann, 2024), Sekundarschulen (Merl, 2019; Thäle, 2020) und Gymnasien (Merl, 2019, Ludwig, 2022) zeigte. In wenigen Studien hat sich allerdings angedeutet, dass Leistungskonstruktionen auf der Ebene der fachlichen Ordnung nicht als Zuschreibungen von Unfähigkeit oder durch Reifizierung eines Sonderstatus erfolgen (Ludwig, 2021; Bossen & Merl; Hackbarth et al. 2022).

Die *schulische Leistungsentwicklung* von Schüler:innen mit und ohne SPF wurde ebenfalls oft zum Thema gemacht. Bisher konnte diesbezüglich insgesamt die Tendenz aufgezeigt werden, dass Schüler:innen mit SPF in inklusiven Settings bessere Leistungen erzielen als Schüler:innen an Förderschulen. Problematisch erscheint zum einen die Vernachlässigung von Schüler:innen, die einen anderen Förderbedarf außerhalb des LSE-Bereichs haben – über die Leistungsentwicklung von Schüler:innen mit den SPF Hören, geistige Entwicklung oder körperlich-motorische Entwicklung ist also wenig bis gar nichts bekannt. Zum anderen ist bisher nicht geklärt, inwiefern die Vermutung, dass leistungsstärkere Schüler:innen eher inklusiv beschult werden als leistungsschwächere, mit den besseren Leistungen in inklusiven Settings zusammenhängen könnte, wenngleich das Problem an mehreren Stellen erwähnt wurde (Stranghöher et al., 2017; Lütje-Klose, 2018).

*Soziale Teilhabe* oder vielmehr die Verhinderung sozialer Teilhabe wurde, wie bereits gezeigt wurde, ebenfalls in vielen Studien zum Thema gemacht. Auch hier wurde häufig nachgezeichnet, wie der Sonderstatus von Schüler:innen interaktiv hervorgebracht wird – entweder durch die Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit (Bender & Rennebach, 2018; Böse & Wilm, 2024), debilisierende Bezeichnungen wie ADHS-Kind, Igel und ärmste Würmchen (Schuhmann, 2014, Sturm, 2015a, Akbaba et al., 2022), beim Sprechen mit oder über Schüler:innen mit SPF oder als Vorwurf von Fehlverhalten (Bender & Rennebach, 2021). Gleichzeitig wurde bei der Sichtung des Forschungsstands in Bezug auf (*fachliche*) Leistungskonstruktionen und soziale

Teilhabe auch deutlich, dass die beiden Kategorien nicht immer trennscharf sind, sofern Schüler:innen durch Bezeichnungen oder Praktiken eine generelle ‚Unfähigkeit‘ bzw. ein Sonderstatus zugewiesen wird. Somit lässt sich – mit der Ausnahme von Bossen & Merl (2021) – für einen beträchtlichen Teil des Forschungsstands festhalten, dass der Fokus darauf gelegt wird, die Abweichungskonstruktionen von Schüler:innen mit SPF aufzuzeigen.

Betrachtet man die Forschungsergebnisse zur *sozialen Partizipation* und den *psychosozialen Merkmalen*, scheinen sich die rekonstruierten stigmatisierenden Zuschreibungen auch im Erleben der Schüler:innen mit SPF widerzuspiegeln, die in den meisten Untersuchungen – mit der Ausnahme der BiLieF-Studie – schlechtere Werte in diesen Bereichen erzielen als Schüler:innen ohne SPF oder die Schüler:innen an Förderschulen (Schuck & Raumer, 2018, Ehlert et al. 2021). Auch für diesen Bereich muss jedoch gesagt werden, dass der Bereich LSE überrepräsentiert ist und somit aktuell keine Aussagen für die Schüler:innen aller anderen Förderbereiche getätigt werden können.

Für das *multiprofessionelle Handeln* im inklusiven Unterricht liegen ebenfalls sehr einschlägige Ergebnisse vor, die alle ein sehr ähnliches Bild zeichnen: Schulbegleiter:innen, Regel- und Förderlehrkräfte stehen in einem hierarchischen Verhältnis, das in der Performanz des Unterrichts aufrechterhalten wird (Sturm & Wagner-Willi, 2015; Fabel-Lamla & Meyer-Jain, 2024; Papke & Wagner-Willi, 2024) und auch von den pädagogischen Akteur:innen selbst auf diese Weise erlebt wird (u. a. Bender & Heinrich, 2016; Sturm & Wagner-Willi, 2016; Reiss-Semmler, 2017). Mit dieser Aufgabentrennung der pädagogischen Akteur:innen geht auch eine Besonderung der Schüler:innen mit SPF einher (Arndt et al., 2018). Daraus scheint sich zunächst ableiten zu lassen, dass die Differenzen dieser pädagogischen Akteur:innen unüberwindbar seien und durch die antizipierten Aufgaben der jeweiligen Profession bzw. Para-Profession bestimmt seien. Ein großes Desiderat lässt sich jedoch für eine unterrichtliche Praxis ableiten, in der pädagogische Akteur:innen verschiedener Professionen im Team agieren und wie sich dies auf Ein- und Ausschlussprozesse von Schüler:innen mit SPF auswirkt.

*Die Ergründung der Teilhabe in Peer-Interaktionen* hat sich als der Forschungsstrang erwiesen, der bisher am wenigsten beforscht ist – trotz der wegweisenden Erkenntnisse von Hackbarth (2015, 2016, 2017a, b). Festzuhalten ist hierbei, dass

Schülerinteraktionen asymmetrisch angelegt sein können und somit Leistungs- bzw. Statushierarchien verstetigen können. Sie können jedoch auch symmetrisch arrangiert sein, wodurch etwaige Leistungs- bzw. Statushierarchien unter den Schüler:innen erst gar nicht tangiert werden. Ungeklärt ist in diesem Bereich vor allen Dingen, in welchem Verhältnis die Orientierungen von Schüler:innen zur übergeordneten Unterrichtspraxis stehen.

Welche Desiderate können nun aus den Erkenntnissen dieser sechs Stränge abgeleitet werden? Zum einen zeigt sich, dass (fachliche) Leistungskonstruktionen und (soziale) Teilhabe bzw. Differenzkonstruktionen vielfach beforscht wurden. Aber das Verhältnis von fachlichen und sozialen Konstruktionen von Teilhabe wird dabei in der Regel nicht weiter ausdifferenziert und bleibt somit weitgehend unbestimmt. Bisher wurde es nur in wenigen empirischen Arbeiten thematisiert (Abels et al., 2018, Ludwig, 2021, Koßmann, 2024). Damit ist auch unklar, ob fachliche und soziale Teilhabe überhaupt getrennt voneinander betrachtet werden können oder immer gemeinsam in den Blick genommen werden müssen. Des Weiteren erwiesen sich die Konstruktionen von Teilhabe in Peer-Interaktionen als die größte Leerstelle der aktuellen Forschung – diesbezüglich muss nicht nur gefragt werden, wie sich soziale und fachliche Teilhabe in Schülerinteraktionen konstituieren, sondern auch in welchem Verhältnis diese Konstruktionen zur gesamten unterrichtlichen Praxis stehen, da hier – zumindest methodologisch (siehe Kapitel 5.3) – ein Zusammenhang impliziert wird.

## 4 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Wird Unterricht in seiner ganzheitlichen Komplexität zum Gegenstand der Betrachtung gemacht, steht die wechselseitige Beziehung der Sozial-, Sach- und Zeitstruktur automatisch im Fokus (Asbrand & Martens, 2018): Unterricht ist immer ein soziales, zeitlich strukturiertes Geschehen, das auf eine bestimmte Sache hin ausgerichtet ist und dabei Bedingungen unterliegt, die sich aus dem organisationalen Rahmen ergeben (Asbrand & Martens, 2018). Dieser Rahmen gilt sowohl für Regel- als auch für inklusiven Unterricht sowie für Unterricht an Förderschulen. Aus diesem Grund muss auch die inklusionsbezogene Unterrichtsforschung auf diesen Rahmen hin ausgerichtet sein. Sie sollte das Verhältnis von Sache, Sozialität und Zeit mitberücksichtigen – gerade in Bezug auf die performative Aushandlung von Gleichheit und Verschiedenheit. Der Aspekt der Zeit bzw. Gleichzeitigkeit betrifft das

gesamte Unterrichtsgeschehen. Daher genügt es nicht, nur einen Teilaspekt von Unterricht in den Blick zu nehmen, wenn Aussagen über die gesamte unterrichtliche Praxis getroffen werden sollen (z. B. nur Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktionen, nur Schüler:inneninteraktionen, nur Unterrichtsmaterial etc.). Neben der Zeitstruktur scheinen die Sach- und Sozialstruktur in einem noch komplexeren Verhältnis zu stehen. So können Aspekte bzw. Dimensionen von Unterricht zwar eher in den fachlichen Kontext der Sache (Schulfach, Unterrichtsmaterial etc.) oder des sozialen Miteinanders fallen (Wohlbefinden, Selbstkonzepte etc.); sie sind aber niemals ganz losgelöst von den jeweils anderen Strukturen. In diesem Sinne ist etwa die Art und Weise, wie im Unterricht mit Unterrichtsmaterial umgegangen wird, auch immer sozial geprägt, da die unterrichtlichen Akteur:innen über das Medium des Unterrichtsmaterials miteinander interagieren. Auch Fragen des sozialen Miteinanders im Unterricht können die Sachstruktur tangieren: So hat der soziale Vergleich innerhalb einer Gruppe von Schüler:innen auch einen Einfluss auf deren fähigkeitenbezogene Selbstkonzepte (Kocaj et al., 2020). Zudem steht beispielsweise auch das Wohlbefinden der Schüler:innen in einem Zusammenhang mit ihrer schulischen Leistung (Rathmann & Hurrelmann, 2018). Die Verwobenheit von fachlicher und sozialer Teilhabe unterliegt zugleich einem normativen Problem von Gleich- und Ungleichbehandlung und der damit einhergehenden Balance von Verkennung und Dramatisierung von Verschiedenheit (Piezunka, 2020; Balzer, 2020; 2021). Am Ende von Kapitel 2.2 wurde eine Arbeitsdefinition von sozialer und fachlicher Teilhabe formuliert, die diese performative Komplexität mit abbildet: *Soziale und fachliche Teilhabe im Unterricht* entstehen aus der Dynamik der Performanz von Gleichheit und der Berücksichtigung von Verschiedenheit. Folglich kann auch die Frage nach fachlicher Teilhabe von Schüler:innen nie alleine in Bezug auf die Sache beantwortet werden. Denn die interaktive Konstitution der Sache bzw. des fachlichen Unterrichtsgegenstands ist immer in das soziale Unterrichtsgeschehen eingebettet. Im Umkehrschluss kann die Frage sozialer Teilhabe nicht komplett unabhängig von der Konstitution der Sache beantwortet werden, da Unterricht immer auf eine Sache hin ausgerichtet ist und der Schulalltag entlang von Fächern strukturiert wird. Deswegen fragt diese Arbeit sowohl nach der fachlichen als auch nach der sozialen Teilhabe in inklusivem Deutschunterricht.

Wenngleich es schon viele Erkenntnisse in Bezug auf verschiedene Aspekte fachlicher und sozialer Teilhabe im inklusiven Unterricht und im Unterricht an Förderschulen gibt, wie es auch in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurde, wurde der Zusammenhang zwischen fachlicher und sozialer Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht auf der Ebene der unterrichtlichen Praxis bisher nicht abschließend ausdifferenziert. Dies mag einerseits daran liegen, dass die Konstruktion von Leistung im Unterricht beispielsweise per se als ein sozialer Prozess angesehen wird (Bräu & Fuhrmann, 2015). Andererseits wurden in vielen unterrichtlichen Settings stigmatisierende Differenzkonstruktionen herausgearbeitet (Merl, 2019), ohne diese auf die verschiedenen sozialen und fachlichen Ebenen des Unterrichtsgeschehens zu beziehen (Wagener, 2020). Die Kategorie der Leistungsdifferenzen nimmt dabei eine besonders prominente Rolle ein. Diese leistungsbezogenen Differenzkonstruktionen sind allerdings selten spezifisch fachgebunden, sondern äußern sich häufig in der Form eines unspezifischen, teilweise stigmatisierenden Nicht-Könnens, das den Schüler:innen mit SPF zugeschrieben wird, wodurch deren Abweichung von der vermeintlichen Norm markiert wird (Schumann, 2014; Sturm, 2018; Bender & Rennebach, 2018). Während diese umfassende Erforschung latenter Differenzkonstruktionen resp. Leistungsdifferenzen für die inklusionsbezogene Unterrichtsforschung sehr bedeutsam ist, führte dies schlussendlich dazu, dass vermehrt nur nach Differenzen gefragt wurde, um diese im inklusiven Unterricht aufzuzeigen (u. a. Sturm, 2016, 2023; Wagener, 2020; Budde et al., 2022). Somit wurde überaus deutlich gemacht, welche unterrichtliche Praxis nicht partizipativ oder teilhabeorientiert ist, während die Idee von Teilhabe und partizipativen Strukturen in der rekonstruktiven Unterrichtsforschung dabei kaum Berücksichtigung findet. Nur wenige Arbeiten zeigen überhaupt auch inkludierende oder partizipative Praxen auf (Hackbarth, 2017a, Bossen & Merl, 2021; Ludwig, 2021, Hackbarth et al. 2022, Kocabiyik et al., 2024).

Für das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung der Arbeit haben diese Überlegungen zwei zentrale Konsequenzen. Zunächst ergibt sich aus den aufgezeigten Lücken bzw. Engführungen des Forschungsstands, dass sowohl das fachliche als auch das soziale Unterrichtsgeschehen gemeinsam betrachtet werden müssen – wohlwissend, dass sich die Trennung von sozialer und fachlicher Teilhabe resp. der Sozial- und der Sachstruktur an vielen Stellen schwierig gestaltet.

Nichtsdestotrotz müssen sowohl die fachlichen als auch die sozialen Strukturen jeweils für sich betrachtet werden, da sich Teilhabe fachlich und sozial unterschiedlich konstituieren kann. Die zweite Konsequenz aus dem Forschungsstand betrifft den hier dominierenden Fokus auf Leistungsdifferenzen, der in der Folge den Blick auf Teilhabe verstellt. Daher soll in dieser Arbeit nicht etwa nach Konstruktionen von (Leistungs-)Differenzen gefragt, sondern nach Teilhabe(ordnungen) bzw. Konstruktionen von fachlicher und sozialer Teilhabe. Daher lauten die Forschungsfragen dieser Arbeit:

*(1) Wie konstituieren sich fachliche und soziale Teilhabe im Deutschunterricht inklusiver Grund- und Förderschulen?*

*(2) Welche spezifischen unterrichtlichen Dimensionen sind bei der Konstruktion fachlicher und sozialer Teilhabe bedeutsam?*

Die erste Fragestellung fragt allgemein nach den Praktiken, die sich in der Handlungspraxis des Unterrichts zeigen. Fokussiert wird hier, wie sich fachliche und soziale Teilhabe innerhalb der fachlichen resp. sozialen Ordnung des Unterrichts konstituieren. Dabei wird, gemäß der analytischen Definitionen fachlicher und sozialer Teilhabe in Kapitel 2.3, nicht etwa vorausgesetzt, dass in allen unterrichtlichen Situationen Teilhabe entsteht. Vielmehr wird darauf geachtet, welcher Status den Schüler:innen hier unter Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit zugewiesen wird. Die zweite Fragestellung baut auf der ersten auf und hat zum Ziel, die herausgearbeiteten Konstruktionsformen von fachlicher und sozialer Teilhabe noch einmal auf die Aspekte zu prüfen, die hierbei jeweils von Bedeutung sind, um schließlich abstrahierte theoretisch anschlussfähige Dimensionen zu benennen.

## 5 Methodologische Grundlagen der Dokumentarischen

### Methode

Nachdem nun die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit theoretisch hergeleitet und empirisch begründet wurden, soll nun die Methode beschrieben werden, mit der die Fragestellungen beantwortet werden sollen. Die Dokumentarische Methode ist angelegt als ein empirisches Verfahren der Interpretation von sprachlichen, bildlichen

und gegenständlichen „Kulturobjektivierungen“<sup>14</sup> (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 277), das schlussendlich immer die Frage bearbeitet, wie soziale Realität hergestellt wird. Bohnsack entwickelte die Dokumentarische Methode<sup>15</sup> im Rahmen seines Forschungsprojekts zu kollektiven Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen auf der Grundlage des wissenssoziologischen Werks von Karl Mannheim (Bohnsack, 1989). Daher wurde es zunächst vornehmlich bei der Auswertung von Gruppendiskussionen eingesetzt (Bohnsack, 1989; Przyborski, 2004). Seither ist die Dokumentarische Methode auch für verschiedene Interviewformen sowie die Bild- und Filminterpretation weiterentwickelt worden und hat sich schließlich auch für die Interpretation von Unterrichtsvideografien etabliert (Wagner-Willi, 2004; Sturm & Wagner-Willi, 2015; Sturm, 2016; Martens & Asbrand, 2017; Asbrand & Martens, 2018; Hackbarth, 2019; Bohnsack, 2021).

Die Anwendung der Dokumentarischen Methode zur Untersuchung von (fachlichen) Vermittlungs- und Aneignungsprozessen im Unterricht wurde in diesem Zusammenhang vielfach erprobt und entsprechend adaptiert, wobei vor allem das Verhältnis von (fachdidaktisch-normativen) Setzungen und einem rekonstruktiven Forschungsverständnis problematisiert wurde (Asbrand & Martens, 2018; Asbrand & Hackbarth, 2018; Martens et al., 2022). Während in unterrichtlichen Kontexten allem voran soziale und fachliche Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen den Gegenstand bilden, besteht das übergeordnete Erkenntnisinteresse dokumentarischer, rekonstruktiver Sozialforschung weiterhin in den Formen von Sozialität und Vergemeinschaftung (Przyborski, 2004).

Bei der Dokumentarischen Methode handelt es sich um ein rekonstruktives Interpretationsverfahren der qualitativen Sozialforschung. Dieser Teilbereich empirischer Forschung weist trotz unterschiedlicher Traditionen und Schulen<sup>16</sup> Gemeinsamkeiten auf, die im Folgenden kurz präsentiert werden sollen (Kapitel 5.1), bevor dezidiert auf die praxeologische Wissenssoziologie und ihre inhärenten Wissensebenen eingegangen wird, die die methodologische Grundlage der

---

<sup>14</sup> Unter den Begriff der Kulturobjektivierungen fällt alles, was von Menschen hervorgebracht wurde – sowohl haptische als auch geistige Gegenstände (Kleidung, Geräte, Sprache, Sitten, Politik) (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014)

<sup>15</sup> Mannheim verwendet selbst schon den Begriff der „dokumentarischen Interpretation“, der hier aber noch kein konkretes empirisch-analytisches Vorgehen bezeichnet (Mannheim, 1970, S. 126).

<sup>16</sup> Zu nennen sind hier zum einen die „Chicagoer Schule“ und zum anderen die Praxis der Forschungswerkstätten, die in Frankfurt am Main u.a. auf Karl Mannheim zurückgeht, und auch heute noch an vielen Universitätsstandorten besteht (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 35)

Dokumentarischen Methode bilden (Kapitel 5.2). Im Anschluss daran sollen zwei praxeologische Ansätze der dokumentarischen Unterrichtsforschung vorgestellt werden, die das Feld aktuell prägen, um daran den eigenen methodologischen Rahmen festzumachen (Kapitel 5.3). Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine praxeologische Perspektivierung von Inklusion, Partizipation und Teilhabe (Kapitel 5.4).

## 5.1 Rekonstruktive Forschung

Mit der qualitativ-rekonstruktiven Ausrichtung eines Forschungsprojektes geht ein bestimmtes grundagentheoretisches Verständnis einher, das „Common-Sense-Konstruktionen“ (Bohnsack, 2005, S. 63), also Theorien alltäglichen Erkennens und Handelns zum Ausgangspunkt hat (Döring & Bortz, 2016). Ein auf diese Weise fundierter Forschungsprozess möchte entlang von Beobachtungen, Interviews und Gesprächen an diese Theorien des Alltags anschließen, ohne das Handeln oder die Äußerungen der Akteur:innen im Feld zu stark zu beeinflussen. Dabei interessiert sich diese Forschung zum einen dafür, wie Common-Sense-Konstruktionen der Akteur:innen in der alltäglichen Lebenswelt systematisiert werden können. Zum anderen interessiert sich die Forschung dafür, wie soziale Alltagspraxis hierbei prozedural hervorgebracht wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, Döring & Bortz, 2016). Dies geschieht vor dem Hintergrund verschiedener Traditionslinien, wie z. B. Ethnomethodologie, Phänomenologischer Soziologie und Hermeneutik. Diese Traditionen teilen sich einige gemeinsame Grundannahmen, die sich jedoch auf unterschiedliche Weise in der Anwendung der jeweiligen Methoden widerspiegeln. So bearbeitet die Dokumentarische Methode diese beiden Fragen beispielsweise mit ihren Analyseinstellungen von der Frage danach, ‚was‘ die (gesellschaftliche) Wirklichkeit ist, hin zur Frage danach, wie diese hergestellt wird (Bohnsack, 2005). Rekonstruktiven Methoden ist ganz grundlegend das Verständnis gemein, dass soziale Alltagspraxis ihrem Wesen nach nicht unstrukturiert oder willkürlich ist, sondern besondere Sinn- und Relevanzstrukturen für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen aufweist, die es von den Forschenden zu erschließen gilt (Bohnsack, 2021; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Auch das Verhältnis von Forschenden und der sozialen Praxis des beforschten Feldes wird ähnlich aufgefasst. Dieses wird häufig als „Konstruktionen zweiten Grades“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr,

2014, S. 13) bzw. „doppelte Hermeneutik“ bezeichnet (Bohnsack, 2021, S. 27).

Anthony Giddens beschreibt dieses Verhältnis wie folgt:

Die gedanklichen Gegenstände, die von Sozialwissenschaftlern gebildet werden, beziehen und gründen sich auf gedankliche Gegenstände, die im Verständnis des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden Menschen gebildet werden. Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benützt [sic], sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades [die Konstruktionen ersten Grades stammen von den Akteur:innen selbst, J.L.]: Es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden [...]. (Giddens, 1984, S. 95)

Somit kann für Verfahren rekonstruktiver Forschung festgehalten werden, dass sie den Beforschten

die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden (Bohnsack, 2021, S. 25).

In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass Äußerungen und Handlungen von Beforschten nur in ihrer Selbstreferenzialität zum jeweiligen Kontext verstanden werden können. Der Forschungsprozess kann deshalb auch als „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 17) beschrieben werden, in dem die Rolle der Forschenden sowohl im Feld als auch im Zuge der Auswertung kontinuierlich reflektiert werden muss.

Dieses Vorgehen im Forschungsprozess hängt maßgeblich mit dessen ‚Güte‘ zusammen. Im Gegensatz zu den drei Gütekriterien quantitativer, resp. hypothesenprüfender, Forschung – Objektivität, Reliabilität und Validität<sup>17</sup> – gilt für qualitativ-rekonstruktive Forschung kein deduktiv abgeleitetes Schema. Stattdessen durchzieht die Absicherung der Interpretationsergebnisse den gesamten Forschungsprozess. Um diesen Prozess der Absicherung und Verstetigung zu orientieren, wurden bereits viele Prinzipien bzw. Leitlinien formuliert, wenngleich hierbei kein Konsens in den qualitativ-rekonstruktiven Forschungstraditionen besteht. Nichtsdestotrotz sollen nachfolgend die Konzepte von Döring und Bortz (2016) sowie Steinke (1999) präsentiert werden, um zu veranschaulichen, dass viele Gedanken zur Güte eines qualitativen bzw. rekonstruktiven Forschungsprozesses geteilt werden, auch wenn noch keine gemeinsame Terminologie entwickelt wurde. Döring und Bortz (2016) nennen fünf Prinzipien, die an dieser Stelle kurz vorgestellt werden sollen:

---

<sup>17</sup> Für eine Erläuterung der drei klassischen Gütekriterien sei auf Lienert und Raatz (1998) verwiesen.

Ganzheitlichkeit (1), Offenheit (2), Zirkularität bzw. Flexibilität (3), Kooperation mit Beforschten (4) und Selbstreflexion (5). Ganzheitlichkeit (1) besagt, dass eine qualitativ-rekonstruktive Forschung immer in der alltäglichen Lebenswelt der Beforschten verortet sein muss, was bedeutet, dass experimentelle Settings, in denen sich die Beforschten nicht nach ihren Gewohnheiten verhalten können, ungeeignet für eine qualitativ-rekonstruktive Forschung wären. Offenheit (2) bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Forschungsprozess nicht von exmanenten Theorien geleitet werden soll. Das ist nötig, um von den gemachten Erkenntnissen ausgehend neue Theorien generieren zu können. Gleichzeitig sollte der Forschungsprozess zirkulär angelegt sein (3) – das bedeutet, dass Auswertungs- und Feldphasen dynamisch erfolgen und nicht linear, wie es für quantitative Verfahren üblich wäre. So können Erkenntnisse immer weiter geschärft werden, indem beispielsweise im Zuge der Entwicklung einer Typik noch ein Kontrastfall ausfindig gemacht wird. Auch spielen die Beforschten selbst eine wesentlich aktivere Rolle bei der Gestaltung des Forschungsprozesses (4), die ihnen auch von Seiten der Forschenden eingeräumt werden muss. Diese kann von einer intensiveren Kommunikation bis hin zu einer gemeinsamen Validierung von Interpretationsergebnissen reichen. Zuletzt nennen Döring und Bortz (2016) die Selbstreflexion der Forschenden (5). Dieses Prinzip besagt, dass die Involviertheit der Forschenden und ihre Subjektivität als Teil des Erhebungs- und Interpretationsprozesses mitgedacht werden müssen (Döring & Bortz, 2016). Steinke (1999) stellt sich ebenfalls die Frage, wie die Güte von qualitativ-rekonstruktiver Forschung gewährleistet werden kann. Sie nennt in diesem Zusammenhang verschiedene „Kernkriterien“<sup>18</sup> (Steinke, 1999, S. 205), die hier in Ergänzung zu Döring und Bortz (2016) genannt werden sollen: intersubjektive Nachvollziehbarkeit (6), Indikatoren und Bewertungskriterien (7), empirische Verankerung der Theoriebildung und –prüfung (8), Limitation (9), reflektierte Subjektivität<sup>19</sup>, Kohärenz (10) sowie Relevanz (11). Diese Kriterien können ebenfalls als Anhaltspunkte zur Beurteilung der Güte qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten herangezogen werden. Als erstes Kriterium nennt Steinke die

---

<sup>18</sup> Die Leitlinien bzw. Gütekriterien für qualitatives Forschen von Steinke (1999) sind kontrovers rezipiert worden, wobei vor allem die Anwendbarkeit dieser Kriterien immer wieder hinterfragt wurde (Lüders, 2010, Frommer, 2001). Gleichzeitig wurden diese Kriterien immer wieder aufgegriffen und adaptiert und bieten auch heute noch eine überzeugendere Alternative als eine bloße Adaption der quantitativen Gütekriterien, wie es z.B. von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) versucht wurde.

<sup>19</sup> Da das Kriterium der reflektierten Subjektivität quasi identisch mit dem gleichnamigen Prinzip von Döring und Bortz (2016) ist, das bereits beschrieben wurde, wird es hier nicht noch einmal ausgeführt.

„intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (6) (Steinke, 1999, S. 207). Dieses soll dazu dienen, das Vorgehen sowie die Ergebnisse eines Projektes für Dritte transparent und nachvollziehbar zu machen. Damit soll vermieden werden, dass ein Interpretationsergebnis wie eine unbelegte Behauptung erscheint. Das nächste Kriterium bildet die Offenlegung von „Indikatoren und Bewertungskriterien“ (7) im Sinne einer Gegenstandsangemessenheit (Steinke, 1999, S. 215-216), um verständlich zu machen, warum ein bestimmtes methodisches Vorgehen zur Bearbeitung einer Forschungsfrage gewählt wurde. Weiter geht es mit der Forderung einer „empirischen Verankerung der Theoriebildung und -prüfung“ (8) (Steinke, 1999, S. 221). Dieses Kriterium besagt, dass die aus dem Material abgeleiteten Theorien so nah wie möglich an besagtem Material festgemacht werden müssen, wodurch das Prinzip der Offenheit und Theoriebildung nach Döring und Bortz (2016) um die Materialnähe erweitert wird. Darüber hinaus ist es nach Steinke (1999) auch bedeutsam die Grenzen des Geltungsbereichs bzw. der Generalisierbarkeit der erzielten Erkenntnisse aufzuzeigen, was durch das Kriterium der „Limitation“ (9) repräsentiert wird (Steinke, 1999, S. 227). Zudem ist sicherzustellen, dass etwaige Widersprüche in den Ergebnissen aufgelöst werden, soweit dies möglich ist, was unter das Kriterium der „Kohärenz“ (10) fällt (Steinke, 1999, S. 239). Das letzte Kriterium ist die „Relevanz“ (11) der Fragestellung bzw. der entwickelten Theorie für den jeweiligen Diskurs (Steinke, 1999, S. 241).

Zusammenfassend lässt sich somit Folgendes für ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsverständnis festhalten: Was grundlagentheoretische Vorannahmen anbelangt, geht die rekonstruktive Forschung davon aus, dass Alltagspraxis sowohl das Verhalten als auch die Handlungsziele der Menschen bestimmt und darüber hinaus festlegt, wie beides realisiert werden kann. Die Alltagspraxis wird also erst durch die in ihr handelnden Akteur:innen konstruiert und orientiert gleichzeitig deren Handeln. Was den rekonstruktiven Forschungs- und Interpretationsprozess anbelangt, müssen alle erzielten Ergebnisse transparent gemacht und am Material belegt werden. Des Weiteren ist es für den Forschungsprozess bedeutsam, den Einfluss der Forschenden und die Generalisierbarkeit der Erkenntnisse zu reflektieren.

## 5.2 Praxeologische Wissenssoziologie

Die Dokumentarische Methode folgt in vielen Punkten dieser grundlegenden methodologischen Positionierung rekonstruktiver Forschung, beruft sich dabei aber vornehmlich auf eine wissenssoziologische Tradition. Diese methodologische Grundlage basiert zu großen Teilen auf der von Karl Mannheim entwickelten wissenssoziologischen Theorie eines analytischen Zugriffs auf die „alltägliche Lebenserfahrung“ (Mannheim, 1980, S. 83)<sup>20</sup>, die viele Jahrzehnte später von Ralf Bohnsack als ‚praxeologische Wissenssoziologie‘ bezeichnet werden sollte. Karl Mannheim legte Anfang des 20. Jahrhunderts mit seiner Lehre der „Seinsverbundenheit des Wissens“ (Mannheim, 1995, zit. nach Sturm, 2018b, S. 53) den methodologischen Grundstein für die Dokumentarische Methode, präsentierte in seinen Abhandlungen aber keine „fundierte Methodik der empirischen Analyse“ (Bohnsack 2017, S. 58). ‚Praxeologie‘ als eine grundlagentheoretische Fundierung geht dabei über die bloße Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode hinaus (Bohnsack, 2017). Sie fragt danach, welche sozialen Bedingungen Weltanschauungen beeinflussen, und besagt, dass „menschliches Wissen perspektivisch gebunden und durch das jeweilige historische und soziale Seinsverhältnis geprägt ist“ (Sturm, 2018b, S. 53). Ralf Bohnsack hat diese Überlegungen schließlich in ein konkretes empirisches Vorgehen, die Dokumentarische Methode, transformiert (Bohnsack, 2021; Bohnsack, 2017).

An dieser Stelle soll eine kurze Darstellung der Erkenntnistheorie der praxeologischen Wissenssoziologie<sup>21</sup> erfolgen, aus der der rekonstruktive Zugang der dokumentarischen Interpretation<sup>22</sup> hervorgeht. Wie viele andere rekonstruktive Zugänge versucht auch die praxeologische Wissenssoziologie eine Antwort auf die Frage zu finden, wie die soziale Welt bzw. die „Sozialwelt“ (Schütz, 2003, S. 285) entsteht und beschrieben werden kann. Bohnsack (2021) konstatiert, dass eine

---

<sup>20</sup> Die Erkenntnislogik stellte dabei zum einen eine Alternative zur naturwissenschaftlichen Methodologie dar, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts Einzug in die Humanwissenschaft erhielt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Zum anderen handelte es sich dabei um eine Positionierung Mannheims zur Streitfrage um die „Rolle der Werturteile“, die die Soziologie als wissenschaftliche Disziplin zu dieser Zeit umtrieb (Barboza, 2009, S. 16).

<sup>21</sup> Bohnsack (1997, 2017, 2021) stellt an vielen Stellen theoretische Bezüge zur Ethnomethodologie nach Garfinkel (1962) her, um die theoriegeschichtliche Genese sowie die Rezeption des Werks von Karl Mannheim aufzuzeigen, was aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausgeklammert werden soll.

<sup>22</sup> Der Begriff der „dokumentarischen Methode der Interpretation“ geht auf Mannheim selbst zurück (Mannheim, 1964 zit. nach Bohnsack, 1997, S. 191)

praxeologische Fundierung – ganz im Sinne des rekonstruktiven Vorgehens – zunächst die grundlegende Verortung wissenschaftlicher Erkenntnis in sozialer Praxis meint. Somit ist es das Ziel, einen methodischen Zugang zu dieser sozialen (Handlungs-)Praxis bzw. handlungsleitenden Wissensbeständen zu generieren, wobei es nicht nur darum geht, abrufbares Alltagswissen der Akteur:innen zu systematisieren, sondern vor allen Dingen um die Frage, welche unbewussten, nicht-reflexiven Wissensbestände den sozialen Alltag von Akteur:innen hervorbringen (Bohnsack, 2021). Mannheim erläutert dabei drei Sinnebenen, welche ihm zufolge allen „Kulturgebilden“ – also (abstrakten) Dingen und Handlungen, die von Menschen hervorgebracht wurden – zugrunde liegen: der objektive Sinn, der intendierte Ausdruckssinn<sup>23</sup> und der Dokumentsinn (Mannheim, 1970, S. 104). Um diese drei Sinnebenen zu veranschaulichen und sie außerdem anschlussfähig an die weiteren methodologischen Ausführungen zu machen, sollen sie anhand des Kulturgebildes der ‚Hilfe‘ – einem Beispiel, das von Mannheim selbst gewählt wurde – veranschaulicht werden. Er beschreibt eine Situation, in der eine Person mit ihrem Freund auf einen Bettler stößt, der von dem Freund der Person Geld überreicht bekommt (Mannheim, 1970). Diese Situation ist zunächst nur aus ihrem sozialen Zusammenhang heraus zu verstehen, in dem der Mann, der um Geld bittet, zum Bettler wird, der Freund zum Hilfeleistenden und das Geldstück zum Almosen. Völlig unabhängig von den Beteiligten und deren Motivation ist diese Situation auf der Ebene des objektiven Sinns als ‚Hilfe‘ zu verstehen. Denkt man die beschriebene Situation nun weiter, könnte der Freund dem Bettler das Geld nicht nur gegeben haben, um diesem zu helfen, sondern möglicherweise auch, um ihm gegenüber sein Mitleid zu bekunden oder um sich vor seinem Freund als Wohltäter darzustellen – hierbei handelt es sich laut Mannheim um den intendierten Ausdruckssinn dieser Geldübergabe. Diese Sinnschicht ist im Gegensatz zum objektiven Sinn eng mit den vermeintlichen Absichten der handelnden Person verwoben. Die Ebene des Dokumentsinns ist die letzte – sie ist unabhängig von den anderen beiden Sinnebenen. Bezieht man sie auf Mannheims Beispiel, könnte eine Geste oder die Mimik des Freundes in der Interaktion zwischen ihm und dem Bettler etwas dokumentieren (Mannheim, 1970). Die Ebene des Dokumentsinns

---

<sup>23</sup> Der intendierte Ausdruckssinn hat in der dokumentarischen Interpretation keine analytische Bedeutung, soll daher nur kurz angeführt werden. Es handelt sich dabei um die „kommunikative Absicht“ der Akteur:innen (Bohnsack, 1993, S. 519, Bohnsack, 2021). Durch reine Beobachtung jedoch erhalten Forscher:innen keinen Zugriff darauf, ohne den Beforschten Motive zu „unterstellen“ (Przyborski, 2004, S. 22)

gibt Einblicke in den Habitus des Freundes bzw. des Beobachteten, wobei ein ‚Fragment‘ der Interaktion ausreichen kann, um den Dokumentsinn zu erschließen (Mannheim, 1970). Dabei ist es durchaus möglich, dass der Dokumentsinn und der intendierte Ausdruckssinn nicht identisch sind. So kann eine Lehrkraft z.B. das Ziel haben ihren Unterricht partizipatorisch zu gestalten, während sich in ihrer Handlungspraxis Zuschreibungen von Leistungsschwäche an bestimmte Schüler:innen dokumentieren können (Sturm, 2022) – der Dokumentsinn bleibt folglich von der Intention der Akteur:innen unberührt (Bohnsack, 2021, Goffman, 1974).

Während durch die Schritte der Dokumentarischen Methode ein analytischer Zugriff auf den objektiven und Dokumentsinn generiert werden kann, bleibt der intendierte Ausdruckssinn bei der Analyse außen vor, weil die Intention allenfalls abgefragt, nicht aber rekonstruiert werden kann (Asbrand & Martens, 2018). Dies hängt zum einen damit zusammen, dass die Erfassung des Dokumentsinns nur aus der Perspektive von Rezipient:innen bzw. Forschenden möglich ist (Bohnsack, 2021, S. 53). Zum anderen ist die Erfassung dadurch beschränkt, dass eine Interpretation des intendierten Ausdruckssinns erfordern würde, dass den Akteur:innen Motive unterstellt werden müssten (Asbrand & Martens, 2018). Auch die Rolle der Rezipient:innen bzw. Forschenden ist hierbei im Sinne ihrer eigenen Standortgebundenheit bedeutsam, zumal sie ebenfalls Milieuaspekte oder Erfahrungen mit den Beforschten teilen können. Da Forschende ebenfalls im Zuge des Forschungsprozesses verstehen bzw. interpretieren, hat dies auch Konsequenzen für den Interpretationsprozess, der in den Kapiteln 7.2 und 7.3 erläutert wird (Bohnsack, 2021). Somit zeigt sich, dass das Prinzip der reflektierten Subjektivität in die Methodologie der Dokumentarischen Methode eingeflossen ist.

Auf die Frage, wie soziale Praxis von den in ihr agierenden Akteur:innen hergestellt wird, liefert Mannheim (1970) folgende Antwort, die von Bohnsack übernommen wird: Soziale Praxis bzw. Interaktionen funktionieren, indem sich Akteur:innen entweder unmittelbar verstehen oder einander interpretieren. Die Differenzierung von „Verstehen“ und „Interpretieren“ (Bohnsack, 2021, S. 62) von Äußerungen bzw. Handlungen ist grundlegend für den analytischen Zugriff der Dokumentarischen Methode. Mannheim (1980) und Bohnsack (2021, 2017) gehen davon aus, dass eine Äußerung oder eine Handlung dann interpretiert werden muss, wenn sie nicht verstanden wird – unmittelbar verstanden werden kann sie nur, wenn „[...] die Alltagspraxis, [der] erlebnismäßige Kontext, [der] Erlebniszusammenhang oder

Erfahrungsraum [...], in den diese Äußerung hineingehört,“ (Bohnsack, 2021, S. 62) ein Teil der sozialen Erfahrungswelt einer Person sind, die mit dieser Äußerung bzw. Handlung konfrontiert wird (Mannheim, 1980). Laut Bohnsack sind ‚Verstehen‘ und ‚Interpretieren‘ zwei grundlegend verschiedene Modi von Erfahrung und Sozialität.

(Intuitives) ‚Verstehen‘ basiert auf atheoretischem Wissen bzw. *konjunktiver* Erfahrung und erwächst aus der Handlungspraxis „im Medium des Selbstverständlichen“ (Przyborski, 2004, S. 23). Ein intuitives Verstehen kann leicht am Beispiel des ‚Händeschüttelns‘ veranschaulicht werden: Begegnen sich zwei Menschen und einer streckt dem anderen seine rechte Hand entgegen, muss dieser in der Regel nicht erklären, dass es sich um ein Begrüßungsritual zwischen zwei Menschen handelt und erwartet wird, dass sein Gegenüber seine Hand ebenfalls mit seiner rechten Hand greift. Diese Handlung emergiert aus konjunktiven Wissensbeständen, die beide Menschen in dem Beispiel inkorporiert haben. Allerdings funktioniert diese Handlung des Händeschüttelns nicht unbedingt in allen kulturellen und historischen Kontexten reibungslos: So könnte die entgegengestreckte Hand in asiatischen Ländern ebenso irritieren wie hierzulande zu Pandemiezeiten, in denen viele neue Umgangsformen alte bisweilen abgelöst haben.

Die ‚Interpretation‘ wird hier als kommunikative Beziehung verstanden, die sich wechselseitig vollzieht, um ein ‚Nicht-Verstehen‘ zu überbrücken (Bohnsack, 1997). Als Beispiel hierfür könnte man indexikale milieu- oder professionsspezifische Bezeichnungen nennen, die sich allen Personen entziehen, die nicht Teil dieses Milieus bzw. dieser Profession sind, und ggfs. aufwändiger erschlossen werden müssen. Gleichzeitig kommt der soziale Alltag nicht direkt zum Erliegen, wenn Akteur:innen nicht verstehend in Interaktion treten, weil sie durch institutionalisiertes und rollenförmiges Handeln, „Common Sense“ sowie „Konstruktionen sozialer Identität“ (Bohnsack, 2017, S. 84-85) gesellschaftliche Abläufe aufrechterhalten. In diesem Sinne sind ‚Interpretieren‘ und ‚Verstehen‘ grundlegend kollektiv angelegt. Mannheim (1980) erklärt das wie folgt:

Ferner gibt es Kollektivvorstellungen, die ihrem Wesen nach nicht durch ein Individuum realisiert werden können. Ein jeder Kult, eine jede Zeremonie, ein jeder Dialog ist ein Sinnzusammenhang, eine Totalität in der der einzelne seine Funktion und Rolle hat, das Ganze aber etwas ist, das in seiner Aktualisierbarkeit auf eine Mehrzahl der Individuen angewiesen ist (...). Ein Individuum kann sich eine Zeremonie *denken*, aber als Kollektivvorstellung ist diese ja

zunächst nicht etwas zu Denkendes, sondern ein sich durch verschiedene Individuen in ihrem Zusammenspiel zu Vollziehendes. (Mannheim, 1980, S. 232, H.i.O.)

So kann festgehalten werden, dass Handlungsvollzüge dieser Art durch Regelmäßigkeit gekennzeichnet sind und erst im Zusammenspiel mehrerer Akteur:innen gelingen. Spezifische Interaktionsformen wie z. B. Unterricht sind dabei zudem auf das Interagieren bestimmter Rollen sowie den organisationalen Rahmen angewiesen: So genügt hier nicht die bloße Anwesenheit mehrerer Schüler:innen oder einzelner Lehrkräfte – Unterricht entsteht erst, wenn beide Rollen vertreten sind und miteinander in Interaktion treten. Die Ebenen des *kommunikativen* und des *konjunktiven Wissens* sind jeweils mit den Modi des Verstehens und der Interpretation verbunden und sollen nachfolgend beschrieben werden.

### 5.2.1 Kommunikative Wissensbestände

Kommunikative Wissensbestände repräsentieren Bohnsack (2017) zufolge die propositionale Logik des Handelns und regulieren die kommunikative Verständigung (Bohnsack, 2017). Wie oben bereits beschrieben, ist diese kommunikativ-generalisierende Ebene des Wissens in der ‚Interpretation‘ anzusiedeln, wenn Akteur:innen miteinander in Interaktion treten. Gleichzeitig zeigt sich in diesen Wissensbeständen der objektive Sinn (Mannheim, 1970, 1980). Gesellschaftliche Institutionen, formale Regeln sowie Rollenbeziehungen und -erwartungen bilden dabei das Medium dieser kommunikativen Verständigung, indem sie das Handeln der Akteur:innen auf semantischer Ebene strukturieren (Bohnsack, 2017, Asbrand, 2009, Wagner-Willi & Sturm, 2012):

Die institutionellen Gebilde also, die die [...] Gemeinschaft [...] in einer höheren Einheit der ganzen Gruppe verbinden, bilden jenes Medium, in dem man sich äußerlich trifft, faktisch aber verschieden bleibt. (Mannheim, 1980, S. 287).

Die Arten von Wissen, die unter kommunikative Wissensbestände fallen, sind auf der Ebene des Common-Sense gesellschaftlicher Normen und Werte anzusiedeln. Das bedeutet auch, dass sie „über Milieugrenzen hinweg“ (Asbrand & Nohl, 2013, S. 155) – d.h. soziale Bereiche, in denen Akteur:innen sich ‚ohne Worte‘ verstehend begegnen – verständlich bleiben. Sie sind auf ihre Richtigkeit hin überprüfbar den Akteur:innen selbst reflexiv zugänglich (Bohnsack, 2017, 2021, Przyborski, 2004, Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, Asbrand, 2009). Daher kann ein solches Wissen auch von Akteur:innen expliziert werden und beinhaltet

[...] bewertende, normative Aussagen [der Beforschten] über die Handlungspraxis oder das Selbstbild und ist mit Intentionalität und Zweckrationalität verbunden. (Asbrand, 2009, S. 40)

Durchzogen ist die Verständigung, die auf kommunikativen Wissensbeständen basiert, folglich von verallgemeinerbaren, reziproken Handlungserwartungen, die Bohnsack häufig als „Um-zu-Motive“<sup>24</sup> (Bohnsack, 2017, S. 86) bezeichnet. Dadurch orientieren diese kommunikativen Wissensbestände das Handeln der Akteur:innen schematisch. Sie zeigen sich, wenn Akteur:innen theoretische Erklärungen geben oder über ihre Handlungspraxis reflektieren (Asbrand & Martens, 2018, Bohnsack, 2012).

Bezogen auf Schule und Unterricht wäre deklaratives und explizierbares (Fach)Wissen der Akteur:innen in Bezug auf fachliche Gegenstände, einen Sachverhalt oder ein Problem auf dieser kommunikativen Ebene anzusiedeln (Asbrand & Martens, 2018, Asbrand & Hackbarth, 2018). Konkrete Beispiele für kommunikatives Wissen im Unterricht wären beispielsweise das Beherrschen von Vokabeln im Englischunterricht oder das Anwenden von Formeln im Mathematikunterricht. Fachliches Wissen und Können haben jedoch auch immer eine konjunktive Dimension, die im folgenden Kapitel noch näher beschrieben wird. Sturm (2021) konstatiert zudem, dass hier auch kodifizierte Normen, wie in „Schulgesetzen, Bildungs- und Rahmenplänen sowie in ergänzenden Verwaltungsvorschriften“ (Sturm, 2021, S. 267) bedeutsam werden. Für die (fachdidaktische) Unterrichtsforschung bedeutet das konkret, dass fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, „aber auch alltagsbezogene [...] Einstellungen und Bewertungen gegenüber dem Lehren, Lernen und Unterricht“ (Martens et al., 2022, S. 8) systematisch erfasst werden können. Im Kontext von inklusionsbezogener Unterrichtsforschung ist zudem davon auszugehen, dass sich auch explizite Zuschreibungen von Differenzen, wie besondere Bezeichnungen für Schüler:innen mit zugeschriebenem Unterstützungsbedarf, kommunikativ zeigen (Sturm, 2015a).

### 5.2.2 Konjunktive Wissensbestände

Konjunktive Wissensbestände basieren auf konjunktiven Erfahrungen und bezeichnen implizite Orientierungen, die für die Akteur:innen zwar weder explizierbar noch reflexiv zugänglich sind, „aber ihr Denken, das Welt- und Selbstbild und das praktische Handlungswissen bestimmen“ (Asbrand, 2009, S. 40). Es handelt sich um

---

<sup>24</sup> Bohnsack grenzt die „Um-zu-Motive“ von den „Weil-Motiven“ nach Schütz ab (Bohnsack, 2017, S. 86)

„Sinnmuster, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen strukturieren, hervorbringen“ (Przyborski 2004, S. 55). Przyborski (2004) betont zudem die Körperlichkeit konjunktiven Wissens, die sich in inkorporierten Wissensbeständen spiegelt, die körperlich, habituell und mimetisch angeeignet werden (Przyborski, 2004; Asbrand & Nohl, 2013). Spezifisch schulische bzw. unterrichtlichen Formen konjunktiven Wissens sind laut Asbrand und Hackbarth (2018) „prozedurale[s] Wissen und Können [...], Motivation und Volition“ (Asbrand & Hackbarth, 2018, S 141), aber auch implizite Zuschreibungen von Leistungsschwäche oder Unterstützungsbedarf (Sturm, 2015a). Darüber hinaus können

im Rahmen fachbezogener, fachdidaktischer Forschung [...] über die Kategorie des [k]onjunktiven [Wissens] fachliche Routinen und Denkschemata, fachliche Handlungskompetenz z. B. beim Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht oder in der Kommunikation in der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht, aber auch allgemeinere Unterrichtsroutinen der Klassenführung oder Werthaltungen gegenüber dem Fach zugänglich gemacht werden. (Martens et al., 2022, S. 8)

Konjunktives Wissen ist in das „Verstehen“ (Mannheim, 1980, S. 212) des sozialen Miteinanders eingeschrieben und strukturiert es gleichzeitig im Sinne einer „performativen Logik“ (Bohnsack, 2017, S. 139). Um die allgemeine Wirkungsweise dieses Wissens im (sozialen) Alltag zu veranschaulichen, gibt Mannheim (1970, 1980) ein viel zitiertes Beispiel: das Binden eines Knotens. Einerseits zeigt sich daran, dass dieses Wissen inkorporiert ist, da das Binden eines Knotens in der Regel als automatisierter Vorgang abläuft, der von der handelnden Person nicht weiter durchdacht werden muss. Andererseits demonstriert es auch die kollektive Natur konjunktiven Wissens: Wenn Kinder lernen, einen Knoten zu binden, geschieht dies nicht etwa durch die Befolgung einer theoretischen Anleitung, sondern durch mimetisches Nachmachen, das nach und nach in eine selbstläufige Routine überführt wird (Bohnsack, 2021, Mannheim, 1980). Die kollektive Natur konjunktiver Wissensbestände und deren Bedeutung für soziales Miteinander in gesellschaftlichem Ausmaß wird an einem weiteren von Bohnsack gewählten Beispiel noch deutlicher:

Wenn wir als ein anderes Beispiel den Begriff des „Dorfes“ nehmen, so ist uns dieser einerseits in jener verwaltungsmäßigen, juristischen, verkehrstechnischen oder auch wissenschaftlichen Bedeutung mehr oder weniger verfügbar, die u.a. durch die Abgrenzung vom Begriff der „Stadt“ oder der „Gemeinde“ bestimmt ist. Eine zusätzliche, aber völlig andere Bedeutung gewinnt er für diejenigen, die, im Dorf wohnend, Erfahrungen der dörflichen Alltagsexistenz damit

verbinden. Die gemeinsame Existenz in derartigen geistigen Beziehungen konstituiert einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ der beteiligten Subjekte auf der Grundlage gemeinsamer Praxis – jenseits des theoretischen Erkennens und der kommunikativen Absichten. (Bohnsack, 2021, S. 64-65)

Asbrand und Nohl (2013) stellen sich darüber hinaus die Frage, wie konjunktives Wissen bzw. ‚Verstehen‘ angeeignet werden. Sie begreifen diese Aneignung als einen Prozess, der sich durch Wechselwirkungen von kommunikativem und konjunktivem Wissen vollzieht, zumal Lernprozesse nicht allein

im Modus des Verstehens [stattfinden], denn Verstehen impliziert [in diesem Zusammenhang], dass konjunktives Wissen und Können selbstverständlich vorhanden sind und nicht erworben oder verändert werden müssen. (Asbrand & Nohl, 2013, S. 160).

Im Kontext von Schule und Unterricht bedeutet das, dass dann von ‚Lernen‘ – im Sinne eines fachlichen Kompetenzerwerbs – gesprochen werden kann, wenn sich Wissensbestände verändern:

Rekonstruktive Unterrichtsforschung fragt danach, welches fachliche Wissen und Können in der beobachteten Interaktion performativ sichtbar ist und welche unterrichtlichen Strukturen und Rahmenbedingungen für die rekonstruierten Prozesse der Ko-Konstruktion von Wissen und Können einen relevanten Kontext darstellen. (Asbrand & Hackbarth, 2018, S.140-141)

Dieser Lernprozess ist dabei nicht zwangsläufig ein sozialer, sondern kann sich auch in Interaktionen von Lernenden und Gegenständen (z. B. den Dingen des Unterrichts wie Material oder Schulbüchern) ereignen. Gegenstandsbezogenes bzw. fachliches Wissen kann folglich angeeignet werden und wird beispielsweise durch die Wechselwirkung von Schüler:innen und den Dingen des Unterrichts rekonstruierbar:

[F]achliche und überfachliche Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler [...] wird [...] auf der Ebene des konjunktiven Wissens rekonstruierbar. Insofern die Schülerinnen und Schüler im Unterricht fachlich kompetent handeln, sind ihre fachlichen Kompetenzen in der Performanz der Schülertätigkeiten beobachtbar (Asbrand & Martens, 2018, S. 19)

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass konjunktives Wissen auf interaktionaler Ebene, innerhalb von Gruppen und auf gesellschaftlicher Ebene geteilt werden kann und den sozialen Alltag jeweils mit hervorbringt, ohne dabei für Akteur:innen reflexiv verfügbar zu sein.

### 5.2.3 Konjunktiver Erfahrungsraum

Sofern konjunktives Wissen von mehreren Akteur:innen geteilt wird, wird von einem „konjunktiven Erfahrungsraum“ gesprochen (Bohnsack, 2021, S. 20). Dieser bezeichnet einen abstrakten sozialen Raum bzw. eine soziale Struktur, in der für Akteur:innen durch geteilte Erfahrungen gegenseitiges intuitives Verstehen möglich wird (Mannheim, 1980; Bohnsack, 2021, 2017). Dabei kann zwischen gesellschaftlichen, organisationalen und interaktionalen konjunktiven Erfahrungsräumen unterschieden werden (Nentwig-Gesemann, 2018). Konjunktive Erfahrungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht an eine bestimmte Realgruppe etc. gebunden sind, sondern auch von Akteur:innen im Sinne einer „existentiellen Bezogenheit“ (Wagner-Willi & Sturm, 2012, o.S.) geteilt werden können, die einander nie persönlich begegnet sind. Hier spricht man von „strukturidentischen Erfahrungen“ (Bohnsack, 2021, S. 115), die milieu-, generations-, geschlechts- oder organisationsspezifisch sein können (Asbrand, 2009).

Bohnsack (1989) rekonstruiert beispielsweise in Gruppen von Jugendlichen strukturidentische Erfahrungen in Bezug auf Geschlecht, Bildungsmilieu, Sozialraum und Generation. So kann er unter anderem in Bezug auf das Bildungsmilieu aufzeigen, dass Auszubildende im Hinblick auf ihre berufsbiografische „Selbstverortung“ (Bohnsack, 1989, S. 217) ähnliche Erfahrungen machen, die sich von denjenigen gleichaltriger Schüler:innen an Gymnasien unterscheiden. So kann er beispielsweise feststellen, dass Auszubildende sich ihrem Berufsalltag dabei eher ausgeliefert erleben, während gymnasiale Schüler:innen sich im berufsbezogenen Verortungsprozess als aktiv Agierende erleben. Ein weiteres Beispiel für strukturidentische Erfahrungen im Kontext von Schulwahl stammt von Hackbarth (2022). Sie zeigt, dass Eltern, deren Kinder einen Förderstatus zugewiesen bekommen haben, ähnliche Erfahrungen der Zurückweisung im Umgang mit der Schule machen.

Folgt man Bohnsack (2017), beschränkt sich ein konjunktiver Erfahrungsraum nicht nur auf konjunktive Wissensbestände. Denn hier wird nicht nur die performative Logik des Handelns (konjunktives Wissen) wirksam, sondern auch die propositionale Logik des Handelns (kommunikatives Wissen). Diese Logiken begegnen sich hier in einem Spannungsverhältnis, das einer „notorische[n] Diskrepanz“ (Bohnsack, 2017, S. 103) geprägt ist. Zu verstehen ist dies als die handlungspraktische Aushandlung der

normativen Rollenbeziehungen und -erwartungen. Der Hintergrund dieser Überlegung ist, dass auch konjunktive Wissensbestände nie außerhalb eines normativ regulierten, resp. kommunikativen, gesellschaftlichen Rahmens wirksam werden:

In Bezug auf die Relation des inkorporierten und habitualisierten Wissens, also des konjunktiven Wissens, zu den als exterior erfahrenen Bereichen der normativen Erwartungen, der Rolle und der Identitätserwartungen, also zum kommunikativen Wissen, spreche ich vom *konjunktiven Erfahrungsraum*. Denn, wie gesagt, sind auch diese Relation und die exterioren Erwartungen – aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie – Bestandteil von Erfahrungen [...]. (Bohnsack, 2017, S. 103, H.i.O.)

Bezogen auf Schule und Unterricht bedeutet das folglich, dass sich auch die Handlungspraxis der Lehrkräfte in Auseinandersetzung mit Normen vollzieht, die diese zwar schematisch orientieren können, aber nicht automatisch in diese überführt werden (Bohnsack, 2020; Sturm, 2021; 2022). Asbrand (2014) macht dies an einem Beispiel zur Haltung von Lehrkräften zu den Bildungsstandards deutlich: Während manche Lehrkräfte die Bildungsstandards auf kommunikativer Ebene befürworten, zeigt sich für ihre Handlungspraxis, dass diese der Idee der Bildungsstandards nicht entspricht. Eine andere Gruppe von Lehrkräften lehnt die Bildungsstandards explizit ab, während sich in ihrer Handlungspraxis ein Vorgehen dokumentiert, das den Bildungsstandards in der Theorie gerecht würde.

Konjunktive Erfahrungsräume konstituieren sich also durch konjunktive und kommunikative Wissensbestände auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen des sozialen Alltags. Dabei stehen Normen und Rollenerwartungen, die Teil des kommunikativen Wissens sind, in einem notorisch diskrepanten Verhältnis zur Handlungspraxis der Akteur:innen. Wenngleich Schule und Unterricht durch verschiedene konjunktive Erfahrungsräume durchzogen sind (Hackbarth, 2022, Asbrand & Martens, 2018), haben sich zu der Frage, ob Unterricht ein von Lehrkräften und Schüler:innen geteilter Erfahrungsraum ist, unterschiedliche Positionen im Diskurs gebildet. Diese sollen im folgenden Kapitel verglichen werden.

### 5.3 Praxeologischer Unterrichtsbegriff

Während kommunikative und konjunktive Wissensbestände in den vorangegangenen Kapiteln bereits auf ihre spezifische Ausprägung in Schule und Unterricht bezogen und auch schulnahe Beispiele für konjunktive Erfahrungsräume angeführt wurden, sollen im Folgenden zwei (konkurrierende) Modelle präsentiert werden, die Unterricht

und unterrichtliche Interaktionen selbst vor einem praxeologischen Hintergrund erklären, um zum einen den aktuellen Diskurs aufzuzeigen und zum anderen die methodisch-methodologischen Entscheidungen transparent zu machen, die im Rahmen dieser Arbeit getroffen wurden. Der erste Ansatz versteht Unterricht als Milieu bzw. geteilten Erfahrungsraum aller Akteur:innen, der durch eine konstituierende Rahmung pädagogischer Professionalität geprägt ist (Elseberg et al. 2016, Wagener, 2018, Sturm, 2021; Bohnsack, 2020; 2024). Der zweite Ansatz fasst Unterricht als Passungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen außerhalb eines geteilten Erfahrungsraums auf (Martens & Asbrand, 2017, Asbrand & Martens, 2018).

Zunächst sollen aber die Gemeinsamkeiten beider Ansätze erläutert werden. Diese lassen sich in Bezug auf die grundlagentheoretische Modellierung von Unterricht sowie die Gegenstandskonstitution ausmachen, wie sie in Kapitel 2.1 beschrieben ist. So kann Unterricht als ein komplexes, sequentiell strukturiertes Interaktionsgeschehen beschrieben werden, das von Kontingenz geprägt ist, spezifischen Sozial-, Sach- und Zeitstrukturen unterliegt und darüber hinaus institutionell gerahmt ist (Asbrand & Martens, 2018, Sturm, 2021, Martens et al., 2015). Vor einem praxeologisch-wissenssoziologischen Hintergrund ist davon auszugehen, dass (bestimmte) Akteur:innen unterrichtliche Erfahrungen miteinander teilen können, die aus Vermittlungs- und Aneignungsprozessen resp. der Situierung von Lern- bzw. „Kompetenzerwerbsprozessen“ emergieren (Martens & Asbrand, 2009, S. 203, Pollmanns, 2019). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass unterrichtliche Interaktionen von Simultanität und Mehrdimensionalität geprägt sind. Dies ergibt sich unter anderem aus der Gleichzeitigkeit des mündlichen Unterrichtsgeschehens, der körperbasierten Inszenierung und der Materialität (Proske, 2018, Wagner-Willi, 2004). Die Unterschiede ergeben sich beispielsweise aus der praxeologischen Deutung des konjunktiven Verhältnisses von Lehrkräften und Schüler:innen, also der Frage, ob Lehrkräfte und Schüler:innen sich unterrichtliche Erfahrungen teilen können (Martens & Asbrand, 2017), sowie der Rolle der konstituierenden Rahmung (Bohnsack, 2024) und sollen nachfolgend aufgezeigt werden.

### 5.3.1 Konstituierende Rahmung pädagogischer Interaktionen

Der erste Ansatz baut auf Bohnsacks Idee der konstituierenden Rahmung auf (Bohnsack, 2024). Unterricht wird hier im Sinne eines Organisationsmilieus verstanden, in dem die beteiligten Akteur:innen formale Regeln berücksichtigen

müssen, um ihre Mitgliedschaft nicht zu riskieren. Ein Beispiel hierfür ist der Rollenunterschied von Lehrkräften und Schüler:innen mit entsprechenden Erwartungen und Aufgaben, die mit diesen Rollen einhergehen (Wagner-Willi & Sturm, 2012). Dabei können sich die Akteur:innen trotz der Rollenunterschiede und der Präsenz unterschiedlicher Erfahrungsräume eine gemeinsame Praxis teilen. Organisationsmilieus sind folglich mehrdimensional, weil die Akteur:innen, die innerhalb einer Organisation interagieren, Teil unterschiedlicher Erfahrungsräume sind, welche in einem relationalen Verhältnis zueinander stehen – beispielsweise geschlechts- oder generationsspezifische Erfahrungsräume. Neben den festgeschriebenen formalen Regeln sind auch geteilte informelle Regeln unter den Akteur:innen bedeutsam (Wagner-Willi-Sturm, 2012; Nohl, 2007). Dieser Ansatz geht dabei jedoch nicht davon aus, dass Unterricht als Interaktionssystem zwischen Lehrkräften und Schüler:innen immer ein geteilter Erfahrungsraum ist und Lehrkräfte und Schüler:innen durchaus unterschiedliche habituelle Orientierungen resp. Orientierungsrahmen aufweisen können. Bohnsack (2020) konstatiert,

dass alle Beteiligten um die Unterschiede der Orientierungsrahmen wissen [...] und sich eben gerade auf der Grundlage dieses [...] gemeinsamen impliziten Wissens [...] um diese Unterschiede ein konjunktiver Erfahrungsraum konstituier[en kann]. (Bohnsack, 2020, S. 48)

Unterricht als organisationaler Interaktionsraum sei dann allerdings kein „gruppenhafter Erfahrungsraum“ (Bohnsack, 2020, S. 48) – ein Beispiel für einen solchen gruppenhaften Erfahrungsraum wäre das oben bereits erwähnte Beispiel der jugendlichen Gymnasiasten bzw. die Auszubildenden (Bohnsack, 1989). Stattdessen geht dieser Ansatz davon aus, dass es sich im Fall von Unterricht entweder um interaktive oder organisationale Erfahrungsräume in einem organisationsspezifischen Rahmen handelt, in denen unterschiedliche Orientierungen nebeneinander existieren können. Deren konjunktive Bindung kann sich dann auf eine „Face-to-Face-Beziehung“ unter der Bedingung geteilter Anwesenheit beschränken (Bohnsack, 2017, S. 123), während ein gruppenhafter Erfahrungsraum Gemeinsamkeiten auf gesellschaftlicher und sozialisationsgeschichtlicher Ebene voraussetzen würde (Bohnsack, 2017).

Da Unterricht quasi immer in einem organisationalen Setting stattfindet, für das spezifische Regeln und Normen gelten, sprechen Bohnsack (2017; 2020; 2024) und Sturm (2021) auch von einer „*konstituierenden Fremdrahmung*“ oder einfach

*konstituierender Rahmung*“ (Bohnsack, 2017, S. 123, H.i.O). Auch hier greift Bohnsack die Argumentation auf, dass die Hierarchien zwischen Rollen – z.B. Lehrkräften und Schüler:innen – offenkundig bestehen und sich in dieser Wechselseitigkeit ein konjunktiver Erfahrungsraum bilden kann (Bohnsack, 2017; 2020; 2021), sofern „die Bewältigung der konstituierenden Rahmung habituell als Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus in einer Weise [erfolgt], welche die Kontinuität der Praxis gewährleistet“ (Sturm, 2021, S. 268). Das bedeutet wiederum, dass die unterrichtliche Praxis auch irritiert werden kann, wenn die Fremdrahmungen offenkundig werden bzw. oppositionell bearbeitet werden. Bohnsack (2020) betont zudem die Bedeutsamkeit der Schüler:innen für die Konstitution einer unterrichtlichen Praxis:

[Lehrkräfte müssen] ihre routinisierten Entscheidungen [...] nicht nur mit Bezug auf normative Programme, also administrativ-rechtliche [...] sowie sachbezogene Normen, [...] und auch mit Bezug auf Rollenerwartungen [...] konstituierend rahmen. Zugleich [...] ist diese professionalisierte Praxis [...] an die direkte klientenbezogene Interaktion (unter Anwesenden) gebunden. Zum dritten gilt es, die Klientel in die Praxis der Entfaltung dieser konstituierenden Rahmung, dieser Entscheidungen, in einer Art und Weise einzubinden, die diese in ihrer performativen Logik nachvollziehbar, reproduzierbar und somit in ihrer Kontinuität erwartbar werden lässt. Dies setzt die Konstitution eines gemeinsamen, eines kollektiven Gedächtnisses [...] und in diesem Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums voraus. Auf diese Weise können auch Orientierungsdiskrepanzen, Rahmeninkongruenzen und Oppositionen [...] in eine Kontinuität eingebunden werden. (Bohnsack, 2020, S. 11)

Unterrichtliche Praxis geht somit mit der Etablierung einer konstituierenden Rahmung einher, die in Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen generiert wird und deren Kontinuität durch die Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraums aufrechterhalten wird, in dem das Spannungsverhältnis von Normen und Habitus bearbeitet wird (Bohnsack, 2020, 2024, Sturm, 2021).

### 5.3.2 Pädagogische Interaktionen als komplementäres Passungsverhältnis

Die zweite Perspektive auf Unterricht in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Verständnis versteht das Unterrichtsgeschehen als ein wechselseitiges Passungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, das nicht beschrieben werden kann, ohne die Beteiligten jeweils in ihren asymmetrischen Rollen als Schüler:innen oder Lehrkräfte zu denken (Asbrand et al., 2020, Martens & Asbrand, 2017, Asbrand & Martens, 2018, Kalthoff, 2014, Luhmann, 2002), die ihre jeweils

eigenen Orientierungen bzw. ihren eigenen Habitus in das Unterrichtsgeschehen einbringen<sup>25</sup>, sodass man nicht von einem konjunktiven Erfahrungsraum sprechen kann: So sind im Kontext von Unterricht für Lehrkräfte z.B. professionsspezifische und berufsbiografische Erfahrungen relevant, die aber nicht von Schüler:innen geteilt werden (können), während Schüler:innen untereinander z.B. peerbezogene Erfahrungen teilen, zu denen Lehrkräfte keinen unmittelbar verstehenden Zugang haben (Asbrand et al., 2020)<sup>26</sup>. Laut Asbrand und Martens (2017) beschränken sich die Unterschiede aber nicht nur darauf, sondern finden sich auch in Bezug auf „Fachkultur und Lernkultur“ (Martens & Asbrand, 2017, S. 82) sowie die Unterrichtsgegenstände (Asbrand & Nohl, 2013). Das zeigt sich vor allem im direkten Vergleich zu symmetrischen, egalitär organisierten Gesprächsformen wie beispielsweise Alltagsgesprächen oder Gruppendiskussionen (Mazeland, 1983, Sacks et al., 1974; Asbrand et al., 2020). Dies wird von Asbrand et al. (2020) – mit Verweis auf Sacks et al. (1974) und Mazeland (1983) – wie folgt beschrieben:

Während für symmetrische Gespräche [...] etwa Frage-Antwort-Paare typisch sind, ist für Unterricht eine „triadisch sequenzielle Struktur“ (Mazeland 1983, S. 81) aus Lehrerfrage bzw. Initiierung der Sequenz und Erteilung des Rederechts, Schülerantwort bzw. Redebeitrag und schließlich einer abschließenden Kommentierung oder evaluierenden Einschätzung durch die Lehrperson charakteristisch. (Mazeland, 1983, S. 81 zit. nach Asbrand et al., 2020, S. 304)

In der Folge bedeutet das, dass Lehrkräfte und Schüler:innen keine unterrichtsbezogenen Erfahrungen im Sinne eines Milieus teilen (können). Denn sie nehmen unterschiedliche Rollen im Unterrichtsgeschehen ein, das sie darüber hinaus strukturell grundlegend anders erleben. Dabei werden unterrichtliche Interaktionen von Lehrkräften dominiert, während die Beteiligung der Schüler:innen durch diese fremdbestimmt ist – gleiches gilt für Interaktionen zwischen Kindern und Erzieher:innen in Kindertageseinrichtungen (Asbrand et al., 2020). Martens und Asbrand (2017) entwickeln die dokumentarische Interpretation in diesem Sinne weiter.

---

<sup>25</sup> Diese Ausführungen wurden von Sturm (2020) kritisiert, u.a. den neuen Modus der komplementären Diskursorganisation, die Vergleichbarkeit des Diskurses von Gruppendiskussionen und Unterricht (proponierte Performanz versus performative Performanz) und die theoretischer Generalisierbarkeit dieser empirisch generierten Erkenntnisse zu asymmetrischen, komplementären Ordnungen im Unterricht (Sturm, 2020).

<sup>26</sup> Ihren Ursprung nahm diese Perspektive aus der Übertragung konversationsanalytischer Beobachtungen und Erkenntnisse – u.a. geprägt von Mazeland (1983) – auf die dokumentarische Unterrichtsforschung, nach der die (verbale) Interaktion bzw. der „Sprecherwechsel“ bzw. die „turn-Organisation“ an die institutionalisierten Rollen von Lehrkräften und Schüler:innen gebunden sind, die mit unterschiedlichen Rechten und Pflichten konnotiert sind (Mazeland, 1983, S. 79).

Sie präsentieren Unterricht als besondere Interaktionsform – im Vergleich zu den Interaktionsformen von Gruppendiskussionen – und fokussieren andererseits die Komplementarität, die sie unterrichtlichen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen beimessen.

Viele Unterrichtsinteraktionen, an denen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, verlaufen reibungslos und schaffen scheinbar selbst die Anlässe für die eigene Fortsetzung. Schließlich werden die Interaktionseinheiten einvernehmlich abgeschlossen, dies sind üblicherweise Hinweise auf einen *geteilten* Orientierungsrahmen der Beteiligten [...]. Häufig lassen sich in der empirischen Analyse von Unterrichtsinteraktionen allerdings eindeutig [...] *unterschiedliche* Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern rekonstruieren. (Martens & Asbrand, 2017, S. 75, H.i.O)

Somit konstatieren Martens und Asbrand (2017), dass Unterricht sowohl Eigenschaften eines geteilten Erfahrungsraums aufweist als auch Eigenschaften eines nicht geteilten Erfahrungsraums: Schüler:innen und Lehrkräfte haben in der Regel keine offensichtlich gegensätzliche oder konträre Beziehung zueinander. Dennoch zeigen sich für Lehrkräfte und Schüler:innen in der Regel unterschiedliche Ausrichtungen, wie von verschiedenen Autoren in mehreren Unterrichtssequenzen dargelegt wurde (Martens & Asbrand, 2017, Asbrand & Martens, 2018; Asbrand et al., 2020) und wie auch in anderen Studien belegt wird (unter anderem Ludwig, 2021, 2024; Hackbarth et al., 2022). Folglich gehen sie im Gegensatz zu Bohnsack (2020) nicht davon aus, dass sich gerade in dem Bewusstsein um die Unterschiedlichkeit der Rollen ein geteilter Erfahrungsraum konstituieren kann, wie Bohnsack (2020) es beschreibt. Wenngleich sie nicht davon ausgehen, dass unterrichtliche Settings Organisationsmilieus sind, betonen sie wie Wagner-Willi und Sturm (2012) die Polykontextualität bzw. Überlagerung von unterschiedlichen Orientierungen (Martens & Asbrand, 2017, Asbrand & Martens, 2018, Vogd, 2011, Nohl, 2007). Dabei wird nicht ausgeschlossen, dass Lehrkräfte und Schüler:innen auch Erfahrungsräume teilen können – z. B. in Bezug auf Geschlecht oder Milieuzugehörigkeit –, während aber Erfahrungsräume der Fachkultur, Schulform und Lernkultur jeweils unterschiedlich von Lehrkräften und Schüler:innen in der Handlungspraxis bearbeitet werden können:

Für Lehrpersonen können diese [konjunktiven Erfahrungen] z.B. Aspekte der Erfahrungsräume ‚Profession‘ und/oder ‚Organisationsmilieu‘ (Nohl, 2007) darstellen. Erfahrungen in der wissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildung, der Einsozialisation in Denk- und

Handlungsmuster einer bestimmten Disziplin oder der Zugehörigkeit zu Organisationsmilieus einer Einzelschule können sich für Lehrpersonen mehrdimensional (und d. h. auch unter Einbezug weiterer Kontexturen) überlagern (vgl. auch Bremer & Lange-Vester, 2014). Für Schülerinnen und Schüler können schulformenspezifische Erfahrungen mit Erfahrungen des Bildungsmilieus korrespondieren, während ‚Fachkultur‘ und ‚Lernkultur‘ für sie Aspekte des Erfahrungsraums Unterricht darstellen. Des Weiteren verbinden die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erfahrungen mit den Unterrichtsgegenständen; wir sprechen hier von gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungen (Asbrand & Nohl, 2013). (Martens & Asbrand, 2017, S. 82)

Für Schüler:innen wurde in diesem Zusammenhang einer Basistypik der „Aufgabenerledigung“ (Martens & Asbrand, 2021, S. 59) in mehreren Ausprägungen rekonstruiert (Martens & Asbrand, 2017; 2021; Hackbarth, 2017a), die in etwa dem Konzept des „Schülerjobs“ (Breidenstein, 2006, S. 87) entspricht. Diese schüler:innenbezogene Basistypik steht laut Martens und Asbrand (2021) in einem dynamischen, uneinheitlichen Abhängigkeitsverhältnis zu den Orientierungen von Lehrkräften. In der Folge zeige sich die

Differenz der Teilnahmemöglichkeiten an Unterricht [...] empirisch an den unterschiedlichen Lernhabitus und den damit verbundenen Passungsverhältnissen, (Martens & Asbrand, 2021, S. 69),

die unterrichtliche Settings kennzeichnen, wobei gerade nicht davon auszugehen ist, dass Schüler:innen einer Klasse zwangsläufig homogene Orientierungen resp. einen homogenen Lernhabitus aufweisen.

Neben einigen grundlagentheoretischen Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die praxeologisch-wissenssoziologische Verortung zeigen sich somit einige Unterschiede in Bezug auf die konjunktive Struktur unterrichtlicher Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Wenngleich in der vorliegenden Arbeit nicht abschließend diskutiert werden kann, welche praxeologische Konturierung von Unterricht zu bevorzugen ist, weisen die Ergebnisse dieses Dissertationsprojekts (siehe Kapitel 8) eine gewisse Nähe zum Zugang nach Asbrand und Martens (2018) auf, da z. B. in keiner Sequenz ein unterrichtlicher Orientierungsrahmen rekonstruiert werden konnte, der von Lehrkräften und Schüler:innen geteilt wird. Das soll jedoch nicht zwangsläufig als Absage an ein potenzielles Unterrichtsmilieu gelesen werden, das Bohnsack (2020) gerade in der Kontinuität unterrichtlicher Interaktionen die unterschiedlichen Orientierungen von Lehrkräften und Schüler:innen bewältigt sieht.

## 5.4 Praxeologische Perspektive auf Inklusion, Partizipation und Teilhabe

Die Darstellung einer praxeologisch-wissenssoziologischen Rahmung von Inklusion, Partizipation und Teilhabe ist recht komplex, zumal ‚Inklusion‘, ‚Partizipation‘ und ‚Teilhabe‘ als abstrakte Konzepte stark normativ aufgeladen sind<sup>27</sup>. Zudem muss auch hier – zumindest für die vorliegende Arbeit – das unterrichtliche Setting mitbedacht werden, in dem Lehrkräfte und Schüler:innen in ihren komplementären Rollen agieren (Martens & Asbrand, 2017, Asbrand & Martens, 2018, Asbrand et al., 2020, Bohnsack, 2020). In der rekonstruktiven Inklusionsforschung selbst werden die drei Konzepte häufig unter dem Herausarbeiten von Ein- und Ausschlussprozessen subsumiert (Köpfer, 2021), z.B. im Vollzug der unterrichtlichen Praxis. Da Inklusion, Partizipation und Teilhabe im Unterricht vor allen Dingen die Schüler:innen betreffen, wird bei der folgenden praxeologisch-wissenssoziologischen Konturierung vornehmlich der Einbezug bzw. die Ausgrenzung von (bestimmten) Schüler:innen auf der kommunikativen und/oder konjunktiven Ebene fokussiert<sup>28</sup>. Dabei wird zunächst weitgehend den Ausführungen von Sturm (2015c) gefolgt:

[...] Inklusion und Exklusion [werden] [...] als analytische Begriffe verwendet, mit denen sich – z.B. schulische oder unterrichtliche – Interaktionen und/oder formale Regeln der pädagogischen Organisationen betrachten lassen. Diese sozialwissenschaftliche Perspektive auf Behinderung und Inklusion ermöglicht es, erstgenannte jenseits der Zuschreibung ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ oder ‚besonderen Bildungsbedarfs‘ in den Blick zu nehmen und letztgenannte in Relation zu Exklusion sowie über die formale Teilhabe am Unterricht aller Schüler/-innen hinaus entlang unterrichtlicher Interaktionen zu betrachten. (Sturm, 2015c, o.S.)

Somit ist die Ermöglichung von Inklusion, Partizipation und Teilhabe zwar in den (unterrichtlichen) Praktiken verankert, aber auch gesellschaftlich gerahmt. Wie auch bei der Herleitung des praxeologischen Unterrichtsbegriffs muss der Blick auch hier zunächst auf die kommunikativen und konjunktiven Wissensbestände gerichtet werden, da sich Inklusion, Partizipation und Teilhabe sowohl auf der Ebene der Normen (kommunikatives Wissen) als auch der Handlungspraxis (konjunktives Wissen) beschreiben lassen (Hackbarth, 2015, Wagener, 2018, Sturm, 2022, 2023).

---

<sup>27</sup> Erschwerend kommt hinzu, dass ‚inkludierend‘ und ‚exkludierend‘ zur analytischen Terminologie der Dokumentarischen Methode zählen, um Diskursmodi zu benennen (Przyborski, 2004). Dabei haben sie jedoch nichts mit Teilhabe oder Partizipation zu tun, sondern beschreiben, ob Beforschte sich einen Orientierungsrahmen teilen oder nicht (Przyborski, 2004, Asbrand & Martens, 2018).

<sup>28</sup> Abzugrenzen ist diese Rahmung von schuladministrativer Partizipation von Schüler:innen (Moldenhauer, 2017).

Das bedeutet, dass Inklusion, Partizipation und Teilhabe aus einer praxeologischen Perspektive eine normativ-explizierbare Dimension haben. Diese Dimension findet sich beispielsweise in Schulgesetzen, der UN-BRK oder dem spezifischen Wissen der Akteur:innen (Sturm, 2022, 2023). Ferner weisen sie aber auch eine performative Dimension auf, in der Teilhabe oder auch Behinderung z. B. durch die Akteur:innen im Unterrichtsgeschehen hergestellt wird (Sturm, 2015c, 2022, 2023). So können auch exkludierende konjunktive Erfahrungsräume in Schule und Unterricht entstehen, in denen eine (stigmatisierende) Andersbehandlung von Schüler:innen mit SPF kontinuierlich reproduziert wird. Hackbarth (2015) beschreibt dies mit Bezug auf Sturm (2014) und Sturm und Wagner-Willi (2012):

Für den Kontext der inklusiven Bildung und Professionalisierung ist bedeutsam, dass ein Erfahrungsraum auch durch eine „(institutionelle) Differenzkategorie“ (Wagner-Willi & Sturm, 2012), wie z.B. durch die Zuschreibung eines Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung oder die Kategorie behindert/nicht-behindert, bestimmt werden kann. Behinderungen werden in diesem praxeologischen Verständnis als interaktiv hergestellt verstanden (Sturm, 2014, 153). Sie werden damit in den Peerinteraktionen, zwischen Lehrkräften, Schüler\*innen sowie im Umgang mit den Dingen generiert, aktualisiert und relativiert. (Hackbarth, 2015, S. 243)

Die performative Herstellung von Inklusion, Partizipation und Teilhabe im Unterricht ist darüber hinaus nur in Bezug auf ihr relationales Verhältnis zu ihrem Pendant der Exklusion bzw. Behinderung zu verstehen (Sturm, 2022; 2023): Inklusion – aber auch Partizipation und Teilhabe – ist somit kein ‚absoluter‘ Zustand, der erreicht werden kann, sondern kann sich auf verschiedenen Ebenen des Unterrichts unterschiedlich vollziehen. Folglich können Inklusion, Teilhabe und Partizipation in unterrichtlichen Settings ausschließlich relational bestimmt werden, z. B. durch den Vergleich mehrerer Unterrichtssequenzen oder die Unterschiede in der Adressierung von Schüler:innen durch die Lehrkräfte. Die Relation von Inklusion und Exklusion wird von Sturm (2015c) aus diesem Grund als hochkomplex beschrieben und wird zudem auch von der notorischen Diskrepanz zwischen Norm und Praxis tangiert (Bohnsack, 2017, Köpfer, 2021, Sturm 2015c, 2022, 2023): Auch wenn eine Lehrkraft kommunikative inklusionsbezogene Wissensbestände aufweist, bedeutet das nicht, dass sie in der unterrichtlichen Praxis einen partizipationsorientierten Habitus zeigt (Ludwig, 2024).

## 6 Forschungsprozess

### 6.1 Unterrichtsvideografie als Methode der Datenerhebung

Die Unterrichtsvideografie ist eine etablierte Methode der Datenerhebung, die sowohl in qualitativen Arbeiten als auch quantitativen Arbeiten bereits vielfach zum Einsatz kam (Wagner-Willi, 2004; 2013; Hugener et al. 2006, Sturm, 2016; Hackbarth, 2017a; Wagener 2020, Grünkorn et al. 2020). Videografische Erhebungsverfahren<sup>29</sup> ermöglichen einen besonders guten Zugang zur Ebene der Performanz der Akteur:innen, die ein zentraler Bestandteil impliziter Wissensbestände ist und bei anderen Erhebungsverfahren außen vor bliebe (Hackbarth, 2017a; Asbrand & Martens, 2018), da sich Lern- und Verstehensprozesse nicht nur verbal zeigen, sondern vor allen Dingen auch im nonverbalen Handeln sichtbar werden (Asbrand & Martens, 2018). Im Kontext von Inklusion eignet sich die videobasierte Forschung in besonderem Maße, da sich

[inklusive] Momente [...] in Äußerung auf sprachlicher Ebene zeigen [...], gleichzeitig aber auch in der körperlichen und sozialen Dynamik im Raum und in der Positionierung der Personen (Biljan et al., 2024, S. 44).

Wenn es auch zu bedenken gibt, dass selbst Unterrichtsvideografien kein „Abbild der Realität“ (Wagner-Willi, 2013, S. 149) hervorbringen, sondern der abgebildete Unterricht auch immer durch den Forschungsprozess mitstrukturiert wird. Die Erhebungsmethode der Unterrichtsvideografie ist mittlerweile ein methodisch-methodologisch sehr gut begründetes Verfahren der dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens, 2018; Corsten et al., 2020; Martens et al., 2022), das viele Leitlinien hervorgebracht hat, an denen der Forschungsprozess ausgerichtet werden sollte. Dabei gilt es, sowohl den technischen als auch den methodischen Prinzipien zu folgen, die in diesem Kapitel kurz vorgestellt werden sollen (Asbrand & Martens, 2018).

Bevor die videobasierte Datenerhebung beginnt, sollten die Forschenden nach Möglichkeit in dem Unterricht hospitieren, um sich vorab ein Bild von der Beschaffenheit des Raums, der Anordnung der Sitzplätze sowie der Dynamik des

---

<sup>29</sup> Verwiesen sei hier auf die *ikonografisch-ikonologische Methode*, die von Erwin Panofsky (1975) in Anlehnung an die methodisch-methodologischen Grundlagen Karl Mannheims kreiert wurde (Bohnsack, 2021; Panofsky 1975; Mannheim, 1980)

Unterrichtsgeschehens zu machen (Asbrand & Martens, 2018). Von technischer Seite wird die Verwendung von zwei stationären Kameras empfohlen, die jeweils an gegenüberliegenden Ecken des Klassenraums platziert werden (Asbrand & Martens, 2018, Beel et al., 2020). Zusätzlich wird die Verwendung einer mobilen Handkamera empfohlen, um der Dynamik des Unterrichtsgeschehens besser folgen zu können. Neben den Kameras sollten außerdem Audioaufnahmegeräte eingesetzt werden, damit z. B. auch Schüler:innen zu verstehen sind, die weiter von der Kamera entfernt sitzen. Darüber hinaus sollten Arbeitsmaterialien, Tafelbilder und Mitschriften abfotografiert werden, da diese über die Kameras in der Regel nicht gut zu erkennen sind. Sofern es möglich ist, sollten die stationären Kameras dabei in der „totalen Einstellung“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 172) verharren, da jede Veränderung der Kameraeinstellung – beispielsweise durch Heranzoomen oder eine neue Ausrichtung – zur ohnehin schon gegebenen Selektivität der Aufnahme beitragen kann. Zudem sollte über die gesamte Aufnahme hinweg sichergestellt werden, mögliche Irritationen für die Beforschten gering zu halten. Das bedeutet zum Beispiel, eine gute Balance zwischen Nähe und Distanz bei der Führung der Handkamera zu finden, um die Interaktionen einerseits bestmöglich zu erfassen, aber andererseits die ‚Natürlichkeit‘ des Unterrichtsgeschehens nicht zu gefährden. In der Regel benötigen die Beforschten einige konsekutive Erhebungsdurchgänge, um sich an die Kameras zu gewöhnen.

## 6.2 Datenerhebung und Sample

Die Videodaten stammen aus dem Projekt *Fachlichkeit in Interaktionen: Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Kontext von Inklusion und Exklusion*, das unter der Leitung von Prof.in Dr. Anja Hackbarth und Prof.in Dr. Anja Müller von 2019 bis 2023 durchgeführt wurde. Die Videoaufnahmen fanden an drei Schulen statt – darunter zwei Förderschulen und eine inklusive Grundschule, wobei insgesamt fünf Klassen<sup>30</sup> begleitet wurden (siehe Tabelle 1). Die Videoaufnahmen hatten das Ziel Deutschunterricht zu videografieren, was auch in nahezu allen gefilmten Unterrichtsstunden der Fall war. Alle Unterrichtsstunden wurden mit drei bis vier Kameras gefilmt, von denen mindestens eine als Handkamera geführt wurde. Aufgrund der subjektiven Perspektivität, die eine Handkamera mit sich bringt, wurde

---

<sup>30</sup> Da eine Förderschulklasse zum Aufnahmezeitpunkt keinen Deutschunterricht durchführte, wurde sie für die Analyse dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

für jede Aufnahme sichergestellt, dass mindestens zwei Kameras stationär positioniert wurden, damit die Kameraeinstellungen offen genug waren und die „Rekonstruktion der Eigenlogik des Unterrichts“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 172) in seiner natürlichen Sequenzialität und Simultanität gelingen kann (Wagner-Willi, 2004; Beeli et al. 2020). Bei der Positionierung der Kameras in der Klasse wurde den Empfehlungen von Asbrand und Martens (2018) gefolgt, sofern die räumlichen Voraussetzungen gegeben waren. Gleichzeitig waren die Handkameras ergänzend notwendig, um die blinden Flecken der stationären Kameras in Bezug auf Gruppen- oder Partnerarbeiten, Tafelbilder und Unterrichtsmaterialien fokussiert abzudecken. Bei größeren Gruppen wurden darüber hinaus bis zu zehn Audioaufnahmegeräte eingesetzt, um die Gruppengespräche umfangreich festhalten zu können. Bei kleineren Gruppen genügte die Tonqualität der Kameras. Ergänzt wurde das Sample zudem durch Unterrichtsvideografien aus Archiven, um das Sample weiter anzureichern und die Ergebnisse der Rekonstruktion weiter ausdifferenzieren. So wurden auch Videos aus dem *Fallarchiv der empirischen Forschungswerkstatt* der HU Berlin sowie dem *FOCUS-Videoportal* der FU Berlin einbezogen, die in Tabelle 2 und Kapitel 6.3 genauer beschrieben werden. Dadurch konnten nicht nur Analyse und Typenbildung weiter ausdifferenziert werden, sondern der Forschungsprozess konnte auch nachhaltig gestaltet werden (Bauder et al., 2021; Reh & Stanat, 2021).

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick zu dem Sample sowie den zentralen Merkmalen (Gruppengröße, Jahrgang, Schulart etc.) der beforschten Unterrichtseinheiten gegeben werden. Die verwendeten Bezeichnungen G1, F1, F2A usw. werden auch bei der Darstellung der empirischen Analyse verwendet, damit deutlich wird, welche Sequenzen aus derselben Unterrichtseinheit stammen.

<b>Schulklasse</b>	Gruppe G1	Gruppe F1	Gruppe F2A	Gruppe F2B
<b>Anzahl Schüler:innen</b>	19	8	7	8
<b>pädagogische (Fach)Kräfte</b>	Grundschullehrerin Förderlehrerin Teilhabeassistentin	Förderlehrerin 1 Förderlehrerin 2 Teilhabeassistentin	Förderlehrerin Teilhabeassistentin	Förderlehrerin Teilhabeassistentin
<b>Schulart</b>	Inklusive Grundschule	Förderschule	Förderschule	Förderschule
<b>Jahrgang/ Stufe</b>	3. Klasse	Berufsorientierung	Grundstufe	Hauptstufe

<b>Schulfach</b>	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
<b>Unterrichtsreihe</b>	Tempora	Kinderbuch	Bildergeschichten	Schulbuchgestützte Textarbeit

Tabelle 1: Projektdaten „Fachlichkeit in Interaktionen - Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Kontext von Inklusion und Exklusion“

<b>Schulklasse</b>	Gruppe G2 <sup>31</sup>	Gruppe G3	Gruppe G4	Gruppe G5 <sup>32</sup>
<b>Anzahl Schüler:innen</b>	25	15	25	25
<b>pädagogische (Fach)Kräfte</b>	Grundschullehrerin Förderlehrerin	Grundschullehrerin Förderlehrer	Grundschullehrerin Teilhabeassistentin	Grundschullehrerin 1 Grundschullehrerin 2
<b>Schulart</b>	Inklusive Grundschule	Inklusive Grundschule	Inklusive Grundschule	Inklusive Grundschule
<b>Jahrgang/ Stufe</b>	4. Klasse	4. Klasse	3. Klasse	Jahrgangsgemischte Klasse (1.-3. Klasse)
<b>Schulfach</b>	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
<b>Unterrichtsreihe</b>	Gegenseitiges Erklären	Steigerung von Adjektiven	Rechtschreibung	Schreibübungen zum Thema Frühling

Tabelle 2: Videodaten aus Videoarchiven

### 6.2.1 Inklusive Grundschule: Gruppe G1

An der inklusiven Grundschule wurde eine dritte Klasse über fünf Aufnahmetage hinweg begleitet. Die Erhebung fand im Frühjahr 2019 statt. Insgesamt waren 19 Schüler:innen in der Klasse – bei vier Schüler:innen wurde im Vorfeld ein SPF diagnostiziert. Drei Schülerinnen wiesen einen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen auf, ein Schüler den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Neben der regulären Grundschullehrerin waren der Gruppe zwei weitere pädagogische Kräfte zugeteilt: eine Förderlehrerin und eine Teilhabeassistentin ohne pädagogische Qualifikation, die vornehmlich den Schüler mit dem SPF geistige Entwicklung im Unterricht begleiten sollte. Während die Teilhabeassistentin über den gesamten Aufnahmezeitraum anwesend war, ist die Förderlehrerin nur vereinzelt anwesend. Gefilmt wurde hier eine

<sup>31</sup> Die Unterrichtsvideos der Gruppen G2, G3 und G4 stammen aus der Empirische Forschungswerkstatt des Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und wurden in den Jahren von 2010, 2013 und 2014 erhoben und freundlicherweise von Vera Moser zur Verfügung gestellt.

<sup>32</sup> Das Unterrichtsvideo der Gruppe G5 stammt aus dem FOCUS Videoportal der Freien Universität Berlin: Freie Universität Berlin (2018). *Inklusion in der Grundschule: Orchestrierung des Unterrichts*. FOCUS Videoportal. Zugegriffen: 13.04.2022.

Unterrichtsreihe zu den deutschen Zeitformen, die als Narrativ einer ‚Schiffreise‘ aufbereitet wurde<sup>33</sup>, im Zuge derer die Schüler:innen nacheinander die ‚Inseln‘ Präsens, Präteritum, Perfekt und Futur bereisten. Dabei wurde eine Handkamera verwendet, die drei stationären Kameras wurden rechts neben der Tafel, in der rechten hinteren Ecke und der linken hinteren Ecke positioniert. Außerdem wurde auf jeden Tisch ein Audioaufnahmegerät platziert. Zudem wurde darauf geachtet, sowohl Situationen im Klassenplenum als auch Partner- und Gruppenarbeiten zu videografieren.

### 6.2.2 Förderschule I: Gruppe F1

Die zweite Datenerhebung fand Ende 2019 an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung statt. Gruppe F1 umfasste acht Schüler:innen im Alter von 13 bis 17 und wurde von zwei Förderlehrerinnen und mehreren Teilhabeassistent:innen<sup>34</sup> begleitet, die nur sporadisch anwesend waren oder nicht an den Aufnahmen teilnehmen wollten. Die Unterrichtsvideografien entstanden im gleichen Zeitraum und ebenfalls an fünf Aufnahmetagen. In dieser Gruppe hatten alle Schüler:innen einen SPF in den Bereichen Lernen oder geistige Entwicklung, vier Schüler:innen hatten darüber hinaus einen SPF im Bereich körperliche und motorische Entwicklung, von denen zwei einen Rollstuhl verwendeten. Ein Schüler befand sich im Autismus-Spektrum und eine Schülerin war ‚komplex beeinträchtigt‘: sie war nicht mobil und kommunizierte über einen Sprachcomputer, der mit den Augen bedient werden konnte. Die Schüler:innen der Gruppe F1 waren nie vollzählig anwesend, einige Schüler:innen waren aus gesundheitlichen Gründen abwesend und ein Schüler absolvierte zu dem Erhebungszeitraum ein Berufspraktikum. In dieser Gruppe wurde eine Unterrichtsreihe zum Kinder- und Jugendroman *Ben liebt Anna* durchgeführt, der von den Lehrerinnen als ‚Literaturprojekt‘ vorgestellt wurde. Hierbei lasen die Lehrerinnen den Schüler:innen aus dem Buch vor und sprachen mit ihnen über den Inhalt. Gefilmt wurde hier mit ein bis zwei Handkameras und zwei bis drei stationären Kameras. Von den zwei bis drei stationären Kameras wurde eine immer rechts neben der Tafel positioniert, eine weitere – je nach Größe des Stuhlkreises – entweder in der rechten oder der linken Ecke gegenüber der Tafel. Dabei kam es häufig vor, dass die Kameras während der

---

<sup>33</sup> Dabei handelt es sich um ein Unterrichtskonzept, das von Petra Fink entwickelt wurde (Fink, 2018).

<sup>34</sup> Die Teilhabeassistent:innen dieser Schule waren in den meisten Fällen im Rahmen ihres freiwilligen sozialen Jahres (FSJ) an der Schule.

Aufnahme umplatziert werden mussten, da der Klassenraum sehr klein war und Platz für die Rollstuhlfahrer:innen geschaffen werden musste.

### 6.2.3 Förderschule II

#### 6.2.3.1 Gruppe F2A

In der zweiten Förderschule konnten zwei Gruppen gefilmt werden. Davon gehörte die erste Klasse der sogenannten Grundstufe an – die Schule hatte den Förderschwerpunkt Hören. Die Erhebung fand im Frühjahr 2020 statt, musste jedoch aufgrund der aufkommenden Corona-Pandemie abgebrochen werden. In Gruppe F2A wurden sieben Schüler:innen im Alter von zehn bis elf Jahren von einer Förderlehrerin und einer hauptberuflichen Teilhabassistentin unterrichtet. Alle Schüler:innen hatten den SPF Hören, wobei sich die Hörfähigkeiten von leichten Einschränkungen bis hin zu vollständiger Gehörlosigkeit erstreckten. Die gehörlose Schülerin kommunizierte ausschließlich mit der Deutschen Gebärdensprache (DGS). In dieser Gruppe war der Gebärdenunterricht curricular autonom und fand im Klassenverband statt. Zusätzlich gebärdete die Förderlehrerin, während sie sprach. Die Teilhabeassistentin sprach ohne zu gebärden. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich über zwei Unterrichtseinheiten und deckte den Einstieg in eine Unterrichtsreihe ab, in der das Schreiben von Bildergeschichten behandelt wurde. Gefilmt wurde hier mit einer Handkamera und drei stationären Kameras, die rechts neben der Tafel sowie in den hinteren beiden Ecken gegenüber der Tafel positioniert wurden. Zusätzlich wurde auf jedem Tisch ein Audioaufnahmegerät platziert, wenn Einzel- oder Gruppenarbeiten stattfanden.

#### 6.1.3.2 Gruppe F2B

Gruppe F2B umfasste acht Schüler:innen, eine Förderlehrerin und eine Teilhabeassistentin, die im Rahmen ihres Freiwilligen Sozialen Jahres an der Schule war. Hier wurde ebenfalls allen Schüler:innen der SPF Hören zugewiesen, jedoch war keine:r der Schüler:innen komplett gehörlos. Die Förderlehrerin gebärdete kontinuierlich, während sie sprach – die Teilhabeassistentin gebärdete hingegen nicht. Die Schüler:innen waren in der Hauptstufe, also im Alter von 12 bis 14 Jahren. Somit wurden sie noch gemeinsam unterrichtet, standen aber kurz vor der Einteilung in einen Haupt- und Realschulzweig. Die beiden Unterrichtseinheiten, die gefilmt werden konnten, beinhalteten den Einstieg in eine schulbuchbasierte Unterrichtsreihe zur angeleiteten Textarbeit. Hier wurden Aufnahmen mit ein bis zwei Handkameras und

zwei bis drei stationären Kameras gemacht. Die Videoaufnahmen wurden durch Audioaufnahmegeräte unterstützt.

## 6.3 Videodaten aus Archiven

### 6.3.1 Inklusive Grundschule II: G2

Die Gruppe G2 stammt aus der Sammlung der Empirischen Forschungswerkstatt des Instituts für Rehabilitationsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin aus dem Jahr 2014. Diese wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Vera Moser erstellt. Die Lerngruppe bestand aus einer Grundschullehrerin, einer Förderlehrerin und 25 Schüler:innen der vierten Jahrgangsstufe. Unter den 25 Schüler:innen befindet sich ein Schüler mit einem SPF, der allerdings nicht weiter spezifiziert wird. Der ‚Klassenraum‘ erstreckte sich auf zwei Einzelräume, die durch einen Durchgang verbunden waren. Gefilmt wurde mit vier Kameras (zwei Handkameras und zwei stationären Kameras) und externen Mikrofonen, die jeweils auf die beiden Räume verteilt wurden. In der gewählten Sequenz müssen die Schüler:innen sich im Rahmen einer Partnerarbeit gegenseitig erklären, wie sie Steckfiguren zusammenbauen, wobei der Schüler mit SPF mit der Förderlehrkraft als Partnerin arbeitet. Das Unterrichtsgeschehen wechselt dabei zwischen Plenumsituationen im Sitzkreis und längeren Partnerarbeitsphasen, in denen sich die Schüler:innen auf beide Räume verteilen.

### 6.3.2 Inklusive Grundschule III: G3

Gruppe G3 stammt ebenfalls aus der Sammlung der Empirischen Forschungswerkstatt des Instituts für Rehabilitationsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin aus dem Jahr 2010. Sie besteht aus 15 Schüler:innen der vierten Jahrgangsstufe, die von einer Grundschullehrkraft und einem Förderlehrer unterrichtet werden. Es befinden sich zwei Schüler:innen mit SPF in der Klasse – auch hier ist allerdings unklar, welche SPF ihnen zugeschrieben wurden. Es wurden drei Kameras zum Videografieren eingesetzt, eine stationäre und zwei Handkameras. Gegenstand des Unterrichts ist die Einführung der Komparation von Adjektiven im Klassenplenum.

### 6.3.3 Inklusive Grundschule IV: G4

Die Klasse G4 stammt ebenfalls aus der Sammlung der Empirischen Forschungswerkstatt des Instituts für Rehabilitationsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin – gefilmt wurde sie im Jahr 2013. Sie setzt sich zusammen aus

einer Grundschullehrkraft, einer Teilhabeassistentin und 25 Schüler:innen einer 3. Klasse. Gefilmt wurde mit drei Handkameras. Die Sequenz spielt sich weitgehend im Klassenplenum ab – die Grundschullehrkraft steht an der Tafel, diktiert einen Satz und nimmt für jedes Wort neue Schüler:innen an die Reihe, die das Wort buchstabieren müssen. Der Gegenstand des Unterrichts ist im Bereich Rechtschreibung anzusiedeln, wobei der Fokus auf der schriftsprachlichen Unterscheidung von <k> und <ck> liegt.

#### 6.3.4 Inklusiv Grundschule V: G5

Die Gruppe G5 stammt aus dem FOCUS-Videoportal der Freien Universität zu Berlin aus dem Jahr 2018 (Freie Universität Berlin, 2018). Sie bildet die einzige jahrgangsgemischte Grundschulklasse des Samples. Sie besteht aus 25 Schüler:innen, von denen vier einen SPF in den Bereichen sprachliche, geistige, körperliche und motorische sowie emotionale und soziale Entwicklung haben, wobei ein:e Schüler:in zwei SPF der genannten Bereiche zugeschrieben bekommen hat (Freie Universität Berlin, 2018). Gefilmt wurde mit zwei stationären Kameras, die aber im Verlauf der Stunde mehrfach in ihrer Position verändert wurden. Der Gegenstand der Deutschstunde waren verschiedene Schreibübungen zum Thema Frühling, wobei den vertretenen Jahrgängen jeweils unterschiedliche Aufgaben gestellt wurden. Das Unterrichtsgeschehen fand sowohl im Klassenplenum als auch in Kleingruppen statt, die jeweils von einer Grundschullehrkraft betreut wurden.

#### 6.4 Anonymisierung und Datenschutz

Um die Rechte aller abgebildeten Personen zu gewährleisten, wurden alle in dieser Arbeit verwendeten Transkriptausschnitte und Fotogramme anonymisiert: Die Klarnamen der Beforschten sowie die Orte wurden durch Pseudonyme ersetzt. Außerdem wurden die Gesichter und weitere potenzielle Anhaltspunkte, die zur Nachverfolgung der Beforschten dienen könnten, auf den Fotogrammen unkenntlich gemacht, die in die vorliegende Arbeit einbezogen wurden. Dabei wurden die Leitlinien eingehalten, die 2006 von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und 2019 von der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) formuliert wurden.

Die Stellungnahme der DGfE (2006) sowie Meyermann und Porzelt (2014) nennen in diesem Zusammenhang Prinzipien, die berücksichtigt werden müssen: Zum einen kann Datenschutz nur dann gewährleistet werden, wenn die beforschten Personen freiwillig an dem Erhebungsprozess teilnehmen und ihr Einverständnis zur

Weiternutzung der Daten geben. Des Weiteren soll nur so viel vom Kontext preisgegeben werden, wie zum Verständnis der Ergebnisse notwendig ist – alle personenbezogenen Daten (Namen, Alter, Ortsangaben, Bundesländer) müssen vertraulich behandelt werden und durch Pseudonyme ersetzt werden, wobei Merkmale der Beforschten durch „*Merkmale [mit] vergleichbare[m] Informations- und Sinngehalts*“ (Meyermann & Porzelt, 2014, S. 7, H.i.O.) ersetzt werden sollten.

Für die Videodaten, die in dem Forschungsprojekt erhoben wurden, in dem auch diese Arbeit angesiedelt ist, wurden diese Prinzipien geltend gemacht. Die Lehrkräfte, die Schüler:innen und die Eltern wurden bereits vor der eigentlichen Datenerhebung adressat:innengerecht informiert und haben ein schriftliches Einverständnis zur Aufzeichnung und forschungsbezogenen Weiternutzung der Daten gegeben. Gleiches gilt auch für die Daten aus den beiden Videoarchiven, die mit dem Ziel erhoben wurden, sie für Forschungs- und Weiterbildungszwecke zu nutzen.

## 7 Methodisches Vorgehen: die dokumentarische Interpretation

### 7.1 Transkription

Die Transkription ist in der qualitativen Sozialforschung nicht nur ein bedeutsames Mittel zur Sicherung und Aufbereitung der Daten, sondern soll in Forschungsarbeiten auch für Leser:innen den Nachvollzug verbaler und visueller Daten ermöglichen. Mit Bezug auf die methodologischen Grundlagen könnte der Prozess des Transkribierens bereits als eine Form der Interpretation betrachtet werden, da hier gesprochene Sprache und nonverbales Handeln in ein Zeichensystem übersetzt werden (Keppler, 2006). Bohnsack (2011) konstatiert jedoch, dass das Transkribieren nur dann eine Übersetzungs- bzw. Transformationsleistung ist, solange „sie keine Explikation impliziter Bedeutungsgehalte vornimmt“ (Bohnsack, 2011, S. 170). Eine Interpretation läge folglich vor, wenn der „semantische Gehalt eines Bildes durch einen Text ersetzt wird“ (Bohnsack, 2011, S. 170). Das Transkriptionsverfahren „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ)<sup>35</sup> (Bohnsack, 2011, S. 170), welches auch in der vorliegenden Arbeit angewandt wurde (siehe Anhang), hat den Anspruch – bei rein verbalen Daten – auf einer vor-interpretativen Ebene zu verbleiben. Darüber hinaus werden außerdem Fotogramme in die Transkription miteinbezogen, die das Geschehen bildlich

---

<sup>35</sup> Es wurde sich bewusst gegen das Transkriptionssystem „Movies and Videos in Qualitative Research“ (MoViQ) entschieden (Bohnsack, 2011; Hampl, 2015), da es mit dem Bezug auf die spezifischen Anforderungen für Unterrichtsvideografien an Praktikabilität einbüßt (Hackbarth, 2017).

repräsentieren (siehe Abbildung 2). Berücksichtigt wurden bei der Auswahl der Fotogramme zudem Wechsel in der Kameraeinstellung oder interaktiven Konstellationen, um der Sequenzialität und Simultanität des Geschehens Rechnung zu tragen (z.B. der Wechsel von einem Sitzkreis an Tische) (Martens et al., 2015; Fritsche & Wagner-Willi, 2015; Hackbarth, 2017a; Asbrand & Martens, 2018; Wagener 2020). Für das Datenmaterial dieser Arbeit kommt zudem hinzu, dass in den Unterrichtssequenzen Gebärdensprache verwendet wurde. Bei der Transkription der Gebärdensprache werden die einzelnen Gebärden nach Möglichkeit in die Schriftsprache übersetzt – Abbildungen der jeweiligen Gebärden (z.B. Steinbach, 2007) werden aus pragmatischen Gründen nicht verwendet, da der Handhabbarkeit und der Lesbarkeit der Transkripte in diesem Fall ein höherer Stellenwert beigemessen werden muss als dem Risiko die Gebärden bei der Übersetzung in die Schriftsprache schon vorab zu interpretieren. Stattdessen werden Beschreibungen des Nonverbalen in die Transkription einbezogen, wie es beispielsweise auch von Wagener (2020) gehandhabt wird, da sich unterrichtliche Interaktionen nicht nur verbal konstituieren. So ist eine nonverbale Handlung, wie das Platzieren eines Bildes an der Tafel oder eine Gebärde nicht weniger bedeutsam als eine verbal geäußerte Antwort auf eine Frage. Für die Darstellung im Videotranskript werden verbale Beiträge jeweils in einer anderen Schriftart dargestellt als die beschriebenen Handlungen.

Um den Interpretations- und Forschungsprozess anschaulich zu beschreiben, wird die dokumentarische Interpretation an einem Beispiel deutlich gemacht, das im empirischen Teil der Arbeit noch ausführlicher dargestellt wird (Kapitel 8.1.5 Sequenz „Adjektive“). Darüber hinaus befindet sich im Anhang dieser Arbeit ein vollständiges Arbeitspapier zu einer weiteren Sequenz des achten Kapitels, das alle Interpretationsschritte und ein Videotranskript enthält (siehe Kapitel 14).

Frau Jahn so: #05:27#  
 Die Lehrerin sitzt in der rechten Ecke des Sitzkreises und richtet ihren Kopf in die Richtung der drei stehenden Schüler:innen.

Me @(.)@ #05:28#  
 Die Schüler:innen und die beiden Lehrkräfte sitzen verteilt auf vier Bänken, die als Sitzkreis angeordnet sind. Alle sitzenden Personen richten ihre Körper in die Richtung der drei stehenden Schüler:innen aus.

Frau Jahn Lukas lies mal deins vor bitte. #05:30#  
 Lukas leicht #05:31#  
 Er steht rechts neben dem Sitzkreis und hält mit beiden Händen ein Blatt Papier vor sich, auf dem *leicht* steht.

Frau Jahn Sie deutet mit einem Stift auf Flori #05:31#  
 Flori leichter #05:32#  
 Er steht links neben Lukas und hält mit beiden Händen ein Blatt Papier vor sich, auf dem *leichter* steht.

Frau Jahn Sie deutet mit einem Stift auf Kathleen #05:32#  
 Kathleen °am leichtesten° #05:34#  
 Sie steht links neben Flori und hält mit beiden Händen ein Blatt Papier vor sich, auf dem am *leichtesten* steht.

Frau Jahn mhm (.) und was machen dann die Adjektive #05:37#  
 Sie macht eine deutende, wackelnde Bewegung mit ihrem Stift, während sie abwechselnd auf die drei stehenden Schüler:innen deutet.

Karl Er meldet sich. #05:38#  
 Frau Jahn äh: Karl #05:39#  
 Karl was beschreiben. #05:42#  
 Frau Jahn ja was beschreiben oder noch n bisschen anders (2) s-schreiben ja (.) hast Recht die beschreiben was (aber) sie beschreiben-sogar ganz was Bestimmtes. #05:51#



Klassenkamera 05:22



Klassenkamera 05:28

Abbildung 2: Videotranskript

Abbildung 1 zeigt ein Videotranskript, das zusammen mit dem Unterrichtsvideo als Interpretationsgrundlage verwendet wird – die Interpretationsbeispiele zur formulierenden und reflektierenden Interpretation in den Kapiteln 7.2 und 7.3 beziehen sich jeweils auf dieses Videotranskript und sollen einen Eindruck der Arbeitspapiere vermitteln, die in gemeinschaftlichen Forschungswerkstätten mit anderen Forscher:innen als Vorlagen zur Diskussion gestellt werden, um die Interpretationen zu schärfen und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretationen zu gewährleisten (Asbrand & Martens, 2018):

Die im Interpretationsprozess entstehenden Arbeitspapiere werden regelmäßig für die Diskussion in der Forschungswerkstatt aufbereitet und in Form einer „Vorlage“ zusammengefasst. Hierfür müssen Auswahlen getroffen werden, da in der Regel nicht alle interpretierten Sequenzen bzw. die bearbeiteten Sequenzen nicht im vollen Umfang in die Forschungswerkstatt eingebracht werden können. Während der kontinuierlichen Teilnahme an einer Forschungswerkstatt sollte man allerdings versuchen, nach und nach die für die Ergebnisdarstellung zentralen Sequenzen zu präsentieren und zu diskutieren. (Asbrand & Martens, 2018, S. 185)

## 7.2 Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation tangiert die Ebene des immanenten Sinns und umfasst die kommunikativen Wissensbestände der Beforschten (siehe Kapitel 3.2.2). Letztendlich geht es bei diesem Analyseschritt darum, das zu erschließen, was in der Unterrichtssequenz geschieht, und die thematische Struktur des Geschehens herauszuarbeiten. Methodisch bedeutet das, die (verbal) geäußerten Themen in Oberthemen (OT), Unterthemen (UT) sowie Unterunterthemen (UUT) zu gliedern, mit dem Ziel, eine thematische Feingliederung des Gesagten zu erstellen. Zu den Themen zählt alles, was sprachlich kommuniziert wird. Im Zuge der formulierenden Interpretation wird das Gesagte in die Sprache der Forschenden übersetzt und zusammengefasst, unter Berücksichtigung des wörtlichen Gehalts des Gesagten (Przyborski, 2004; Hackbarth, 2017a; Bohnsack 2021). Das bedeutet hier auch, dass der Indexikalität Rechnung getragen werden muss. So werden milieuspezifische Begriffe nicht übersetzt, sondern wörtlich in die thematische Feingliederung einbezogen. Während eine Strukturierung der Themen für einige Materialtypen wie Interviews und Gruppendiskussionen in aller Regel ausreicht (Przyborski 2004; Bohnsack, 2021), muss die formulierende Interpretation von Unterrichtsvideografien auch das Nonverbale bzw. die Ebene der Handlungen einbeziehen. Zu diesem Zweck werden alle Handlungen der Beforschten in Oberaktionen (OA) und Unteraktionen (UA) aufgeteilt. In der videobasierten Unterrichtsforschung erweist sich dieser Schritt als besonders bedeutsam und erkenntnisgenerierend, zumal

der verbale Text häufig sehr indexikal ist und ohne den Kontext, die Handlungen und die Zeigegeesten, als auch die Assoziation mit den Dingen unverständlich bliebe. (Hackbarth, 2017a, S. 74)

Von diesem Vorgehen kann unter Umständen abgewichen werden, sofern lediglich wenige Akteur:innen an den interpretierten Interaktionen beteiligt sind, z. B. bei Kleingruppenarbeiten von Schüler:innen, sodass in solchen Fällen auch nur die Handlungen dieser Kleingruppe formulierend interpretiert werden (Kater-Wettstädt, 2013; Petersen, 2015; Hackbarth, 2017a). Die Erkenntnisse der verbal und nonverbal formulierenden Interpretation werden üblicherweise tabellarisch dargestellt. Wie in dem hier gewählten Beispiel der Sequenz „Adjektive“ (siehe Tabelle 2) wird dabei eine Spalte für die Themen aufgesetzt und zwei Spalten für die Aktionen, um die Simultanität und Gleichzeitigkeit des Gesagten und den Handlungen besser

veranschaulichen zu können (Martens et al., 2015; Asbrand & Martens, 2018). Die Themen und die Aktionen werden dann unter- bzw. nebeneinander aufgeführt und chronologisch angeordnet – auch wird der genaue Zeitraum der Themen bzw. Aktionen anhand eines Timecodes in die Tabelle einbezogen.

Themen	Aktionen	
	<p><b>OA: Im Sitzkreis sitzen</b></p> <p>Die beiden Lehrkräfte und ein Großteil der 15 anwesenden Schüler:innen sitzen über die gesamte Sequenz hinweg in einem kleinen Sitzkreis vorne links im Raum. Die Lehrerin sitzt vor einem niedrigen Tisch, der direkt vor ihr im Stuhlkreis steht. Abgesehen von Meldungen und Veränderungen der Sitzposition finden auf der Seite der Schüler:innen über die gesamte Sequenz wenige Bewegungen statt. Wenn sie nicht in Richtung der Lehrkräfte, der Tafel oder der drei präsentierenden Schüler:innen blicken, schweift ihr Blick kurzzeitig durch den Raum oder sie blicken bei gesenktem Kopf nach unten.</p>	<p><b>OA: Papiere präsentieren</b></p> <p><b>03:46-05:39</b></p> <p>Drei Schüler:innen stehen rechts neben dem Sitzkreis und halten jeweils ein Papier vor sich, das zuvor von der Lehrerin mit „leicht“, „leichter“ und „am leichtesten“ beschrieben worden ist.</p>
<p><b>OT: Das Adjektiv „leicht“</b></p> <p><b>05:27-07:44</b></p> <p>UT: Vorlesen 05:27-05:28</p> <p>Er soll seins bitte vorlesen.</p>		<p>UA: Den Präsentierenden zuwenden 05:25-05:41</p> <p>Alle Anwesenden wenden sich körperlich den</p>

		präsentierenden Schüler:innen zu.
UT: Leicht, leichter, am leichtesten 05:30-05:34 Leicht, leichter, am leichtesten		UA: Auf die Präsentierenden deuten 05:32-05:39 Die Lehrerin macht mit ihrer Hand eine deutende, wackelnde Geste in Richtung der drei präsentierenden Schüler:innen. Sie hält die gesamte Sequenz über einen Stift in ihrer Hand.
UT: Adjektive beschreiben etwas 05:34-05:51 Was machen Adjektive? Sie beschreiben etwas. Sie machen etwas Bestimmtes.	UA: Melden 05:38-05:40 Ein Schüler meldet sich. Kurz nachdem er von der Lehrerin aufgerufen wird, zeigt eine weitere Schülerin schnell kurz auf.	

Tabelle 3: Formulierende Interpretation (OA = Oberaktion, UA = Unteraktion, OT = Oberthema, UT = Unterthema)

### 7.3 Reflektierende Interpretation

Die reflektierende Interpretation ist der zweite Schritt der dokumentarischen Interpretation. Durch ihn kann ein Zugriff auf die Handlungspraxis und die konjunktiven Wissensbestände der Beforschten generiert werden, die in Kapitel 5.2.2 beschrieben wurden. Bohnsack (2017) bezeichnet diesen Zugriff wie folgt:

Die Bedeutung einer Handlung, einer Äußerung, einer Geste, eines Begriffs erfasse ich dann, wenn ich jenen sozialen Zusammenhang oder Interaktionsprozess mir rekonstruktiv vergegenwärtige, für den diese Äußerung oder Handlung einerseits *Ausdruck* ist, dessen *Bestandteil* sie aber andererseits zugleich darstellt. (Bohnsack, 2017, S. 76, H.i.O)

Ziel dieses Interpretationsschrittes ist es, den dokumentarischen Sinngehalt zu ermitteln, der gleichbedeutend mit den Orientierungen und Habitus der Beforschten ist (Bohnsack, 2017; 2021). Er zeigt sich beispielsweise in der Art und Weise, wie unterrichtliche Ordnung hergestellt wird oder wie ein Thema in einer

Gruppendiskussion diskursiv verhandelt wird. Der Zugriff auf diese Sinnebene soll dadurch gelingen, dass das für die Beforschten reflexiv nicht zugängliche konjunktive Wissen im Zuge der reflektierenden Interpretation offengelegt wird. Bei der Interpretation ist ein sequenzielles Vorgehen üblich – somit orientiert man sich an der chronologischen und synchronen Abfolge der Handlungen und Äußerungen. Dabei werden sowohl verbale als auch aktionale bzw. nonverbale Handlungen berücksichtigt. Die Organisation der Handlungspraxis ist dabei allerdings nicht identisch mit der thematischen Struktur, die im Zuge der formulierenden Interpretation herausgearbeitet wird, da sie eine andere Ebene des Wissens tangiert (Przyborski, 2004). Während die thematische Struktur beschreibt, was getan und was gemacht wird, zielt die reflektierende Interpretation darauf ab, auf welche Art und Weise ein Diskurs oder eine Interaktion hergestellt werden. Die reflektierende Interpretation erfolgt zudem konsequent fallvergleichend, um fallintern oder fallübergreifend homologe oder unterschiedliche Orientierungsmuster herauszuarbeiten, was schließlich in der Typenbildung mündet (Nohl, 2013; Bohnsack, 2021). Analytisch wird zwischen inkludierenden und exkludierenden Diskurs- bzw. Interaktionsmodi unterschieden. Von einem inkludierenden Diskursmodus spricht Przyborski (2004), wenn sich im Verlauf eines Diskurses oder einer Interaktion zeigt, dass sich die Beforschten einen Orientierungsrahmen teilen – von einem exkludierenden Orientierungsmodus wird dann gesprochen, wenn sich die Beforschten keinen Orientierungsrahmen teilen. Martens und Asbrand (2017) spezifizieren für unterrichtliche Interaktionen den komplementären Diskursmodus als eine Variante exkludierender Diskursmodi (siehe auch Kapitel 5.3). Dieser bezieht sich auf unterschiedliche Orientierungen von Akteur:innen in Bildungseinrichtungen, die jedoch aufeinander bezogen sind und aus diesem Grund in der Interaktion nicht als unauflösliche Widersprüche oder divergente Diskurse sichtbar werden, wie es für exkludierende Diskursmodi sonst üblich wäre (Przyborski, 2004). Beschrieben werden Interaktionen bzw. Diskurse mit den Begriffen bzw. entsprechenden Varianten der Begriffe der Proposition, Elaboration und Konklusion. Diese Dreiteilung bezeichnet die Initiierung, die Aufrechterhaltung bzw. Weiterführung der Interaktion und dessen Abschluss.<sup>36</sup> Die Proposition kennzeichnet

---

<sup>36</sup> Aus Platzgründen können hier nicht alle Diskursbewegungen aufgeführt und erläutert werden. Przyborski (2004) stellt alle möglichen Diskursmarker umfassend dar (S. 62-76). Asbrand und Martens (2018) führen ebenfalls eine umfassende Darstellung an, mit einigen Ergänzungen für die diskursive Beschreibung von Unterricht (S. 336-348).

sich dadurch, dass in ihr ein propositionaler Gehalt aufgeworfen wird, der dann im weiteren Verlauf der Interaktion bzw. des Diskurses von dem Beforschten verhandelt wird. Przyborski (2004) definiert den propositionalen Gehalt wie folgt:

Dieser Gehalt ist in den Interaktionsbezügen bzw. Äußerungen implizit gegeben, dokumentiert sich z.B. in der Art und Weise, wie ein Thema behandelt wird oder welche Geschichte dazu erzählt wird. Mit dem propositionalen Gehalt eines Interaktionszuges, einer Äußerung ist also ganz grundsätzlich die Ebene des Dokumentsinns angesprochen. Propositional bedeutet, den Orientierungsgehalt, den Dokumentsinn betreffend'. Jede Diskursbewegung beinhaltet also einen propositionalen Gehalt. (Przyborski, 2004, S. 64).

Bei der Elaboration werden der semantische und der dokumentarische Gehalt der Proposition weiter ausformuliert. Die Konklusion kennzeichnet jeweils den Abschluss einer Interaktionseinheit (Przyborski, 2004; Asbrand & Martens, 2018). Bei der Darstellung der reflektierenden Interpretation in Arbeitspapieren, die z. B. in Forschungswerkstätten zur Diskussion gestellt werden, wird in der ersten Zeile die Interaktion resp. der Diskurs mit den Diskurseinheiten der Dokumentarischen Methode beschrieben (Proposition, Elaboration, Konklusion etc.), um die Interaktion in ihrer Wechselwirkung zu erfassen. Die hier verwendeten Begriffe zur Beschreibung der Interaktion orientieren sich an den etablierten analytischen Begriffen (Przyborski, 2004) und deren Adaptionen für die videobasierte Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens, 2018). Zudem wird der Timecode der Interaktionsbewegung angegeben, der sich auf das Videomaterial bezieht. Im Folgenden wird ein beispielhafter Ausschnitt aus einer reflektierenden Interpretation der Sequenz „Adjektive“ dargestellt, um den Interpretationsprozess zum einen transparent zu machen und zum anderen einige Diskursbewegungen zu erläutern, die für den folgenden Interpretationsausschnitt relevant sind. Der Ausschnitt bezieht sich auf die ersten paar Sekunden der Sequenz „Adjektive“ (siehe Kapitel 8.1.5).

#### **Anschlussproposition Lehrerin in Assoziation mit den Papieren, Elaboration/Enaktierung Lukas, Flori und Kathleen, Anschlussproposition Lehrerin, Elaboration Karl 05:27–05:42**

Die Lehrerin fordert drei Schüler:innen auf, die Worte auf den Papieren vorzulesen, die sie halten. Die Diskurs- bzw. Interaktionsbewegung wurde hier als ‚Anschlussproposition‘ gedeutet, weil durch ihre Aufforderung an die Schüler:innen

ihre Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung erneut proponiert wird. Als Begriff bedeutet ‚Anschlussproposition‘ das Rekurrieren auf eine vorangegangene Proposition, die in einer weiteren Diskurseinheit „erweitert oder anders aufgerollt wird“ (Przyborski, 2004, S. 76). Die Steigerungsformen des Adjektivs „leicht“ wurden den drei Schüler:innen dabei in einer vorangegangenen Sequenz anhand ihrer körperlichen Eigenschaften zugewiesen: Lukas repräsentiert „leicht“, Flori „leichter“ und Kathleen „am leichtesten“. Hierbei wird der Unterrichtsgegenstand der Komparation von Adjektiven auf der Ebene des Orientierungsschemas über einen fachlich zunächst unabhängigen Kontext, das unterschiedliche Gewicht von drei Schüler:innen, konstituiert und über ein Schüler:innen-Standbild visualisiert.

Die drei Schüler:innen Lukas, Flori und Kathleen lesen daraufhin die Adjektive vor, die auf den Papieren stehen, die sie halten. Durch die Umsetzung der Aufforderung der Lehrkraft elaborieren bzw. enactieren sie die Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung. Die ‚Enaktierung‘ erfüllt in Diskursen und Interaktionen dabei eine ähnliche Funktion wie die ‚Elaboration‘, da in unterrichtlichen Interaktionen

„Propositionen durch nonverbales Verhalten, durch Gebärdenkomplexe oder unter Bezugnahme auf Dinge, gesetzt werden. Im Falle nonverbaler Ausarbeitung von Propositionen sprechen wir von Enaktierung. (Martens et al. 2015, S. 193, H.i.O.)

Das Vorlesen der drei Schüler:innen weist somit sowohl Merkmale einer Elaboration auf. Denn das Vorlesen stellt eine sprachliche Handlung dar. Zudem weist das Vorlesen auch Merkmale der Enaktierung auf, da es sich in Bezugnahme auf die Dinge – in diesem Fall die beschrifteten Papiere – ereignet. In der darauffolgenden Frage der Lehrerin „was machen dann die Adjektive“ und ihrer deutenden Gestik in die Richtung der Schüler:innen wird performativ eine Verbindung des Begriffs „Adjektive“ mit dem Schüler:innen-Standbild hergestellt. Für die Lehrerin dokumentiert sich hier eine Orientierung an einer korrektiven Ergebniskonstruktion, wodurch der propositionale Gehalt unterrichtlicher Inszenierung adaptiert wird. Daher handelt es sich hierbei nicht nur um eine Elaboration, sondern erneut um eine Anschlussproposition. In der Antwort des Schülers Karl „was beschreiben“ dokumentiert sich die Elaboration der Orientierung an der Ergebniskonstruktion, indem er eine grammatikalische Eigenschaft von Adjektiven als Antwort anbietet. Hier dokumentiert sich darüber hinaus, dass die Lehrerin und die Schüler:innen gemeinsames Wissen über interaktive

Ergebniskonstruktionen nach einem Frage-Antwort-Muster teilen: Die Fragen der Lehrerin verweisen auf die Beteiligungsbereitschaft der Schüler:innen. Die Schüler:innen wissen, dass von ihnen Beteiligung erwartet wird. Das zeigt sich daran, dass sie versuchen, Antworten auf die Fragen der Lehrerin zu liefern. Gleichzeitig könnte hier auch die Lesart entwickelt werden, dass die fragende und die antwortende Ergebniskonstruktion in einem komplementären Verhältnis zueinanderstehen, wengleich Nentwig-Gesemann (2018) und Bohnsack (2021) davon ausgehen, dass

alle Beteiligten um die Unterschiede der Orientierungsrahmen wissen [...] und sich eben gerade auf der Grundlage dieses [...] gemeinsamen impliziten Wissens [...] um diese Unterschiede ein konjunktiver Erfahrungsraum konstituiert. (Bohnsack, 2021, S. 48)

So könnte diese interaktive Ergebniskonstruktion auch als eine konjunktiv geteilte Unterrichtspraxis interpretiert werden, in die die Wechselwirkung der fragenden Lehrkraft und der antwortenden Schüler:innen bereits eingeschrieben ist. Somit könnte hier auch ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum rekonstruiert werden (Bohnsack, 2021).

#### 7.4 Fotogramme und Fotogrammanalysen

Die Analyse von Fotogrammen ist ein bedeutsamer Bestandteil dokumentarischer Unterrichtsforschung, der die sequenzielle Interpretation der videografierten Interaktionen notwendigerweise ergänzt (Asbrand & Martens, 2018). Fotogramme erfüllen neben ihrem analytischen Erkenntniswert zudem eine bedeutsame Funktion bei der Darstellung der Ergebnisse videobasierter Forschungsarbeiten, um den Leser:innen die Daten intersubjektiv nachvollziehbar zu machen sowie das Verbaltranskript sinnvoll zu ergänzen (Bohnsack, 2011).

Für die in dieser Arbeit getätigten Fotogrammanalysen wird sich vornehmlich auf Asbrand und Martens (2018) bezogen, die die dokumentarische Bildinterpretation nach Bohnsack (2011) für die Unterrichtsforschung adaptiert haben. Der wesentliche Unterschied der Analyseverfahren besteht dabei in der Beschaffenheit des zu interpretierenden Materials und der Gewichtung einzelner Analyseschritte: Während es sich bei Fotogrammen um Stills aus Unterrichtsvideografien handelt, bezieht Bohnsack (2011) seine Interpretation auf Bilder und Fotos aus dem öffentlich-medialen

Bereich sowie dem privaten Bereich resp. auf Filme und Videos, die von den Beforschten selbst produziert wurden.

Bei der Analyse von Unterrichtsvideografien und Fotogrammen, die diesen entnommen wurden, werden keine Bilder oder Filme interpretiert, die hergestellt, d.h. fotografiert oder gefilmt wurden und als Bild oder Film ein mediales oder künstlerisches Produkt darstellen. (Asbrand & Martens, 2018, 199)

In die Interpretation einbezogen werden daher nur einzelne Fotogramme. Asbrand und Martens (2018) begründen dies damit, dass die Sequenzialität der Bilder eines zu Forschungszwecken aufgezeichneten Unterrichtsvideos eine andere Bedeutung einnimmt als die Sequenzialität von Videos und Filmen, die zu Werbe- und Unterhaltungszwecken produziert wurden. Für diese anderen Videos und Filme schlagen Bohnsack (2011) vor, den kompletten Film zu Analysezwecken in einzelne Fotogramme aufzuteilen, um u. a. den Schnitt und die Montage eines Films methodisch aufzufangen. Ein weiterer wesentlicher Unterschied ist der Status der Bildproduzent:innen, die eine bedeutsame Rolle für die Bild- und Filmanalyse einnehmen, deren habituelle Orientierungen aber im Kontext von Unterrichtsvideografien nicht Gegenstand der Analyse sind:

Dort, wo Videos und Filme zu Forschungszwecken erstellt werden, interessieren in der Regel lediglich die Gestaltungsleistungen der abgebildeten Bildproduzenten. Videografien und Filmdokumente, die von den Erforschten selbst produziert worden sind, interessieren demgegenüber sowohl hinsichtlich der Gestaltungsleistungen der abgebildeten wie auch der abbildenden Bildproduzent(inn)en, also der Personen vor und hinter der Kamera in ihrem Zusammenspiel. (Bohnsack, 2011, S. 118)

Gleichzeitig werden die Forscher:innen und ihr möglicher Einfluss auf die Erhebungssituation, der sich beispielsweise an der Positionierung der Kameras zeigt, nicht ausgeblendet, da hierdurch nicht nur die Perspektive beeinflusst wird, sondern auch deren Wirkung auf die Betrachter:innen und nicht zuletzt auf die Beforschten selbst (Hackbarth, 2017a; Asbrand & Martens, 2018). So handeln auch Forscher:innen bewusst bzw. unbewusst, während sie die Videoaufnahmen anfertigen, allerdings immer auch unter den Bedingungen, die der Aufnahmeort mit sich bringt (z.B. kleine Räume, Klassengröße etc.) (Fritzsche & Wagner-Willi, 2014). Für die Analyse von Fotogrammen heißt das konkret, dass auf eine ausführliche (komparative) Analyse der

Perspektivität, der planimetrische Komposition<sup>37</sup> und der Kompositionsvarianten verzichtet wird, „da diese beiden Gestaltungsmittel des Bildes lediglich Aufschlüsse über den Habitus derjenigen erlauben, die die Bilder und Videos hergestellt [...] haben.“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 200). Dem Analyseschritt der „szenischen Choreografie“ hingegen (Bohnsack, 2011, S. 63) kommt auch bei der Analyse unterrichtlicher Fotogramme zum Einsatz, da hier beispielsweise Gruppierungen der abgebildeten Dinge und Personen rekonstruiert werden können (Hackbarth, 2017a). Im Folgenden soll die Fotogrammanalyse beispielhaft erläutert werden (Abbildung 2).

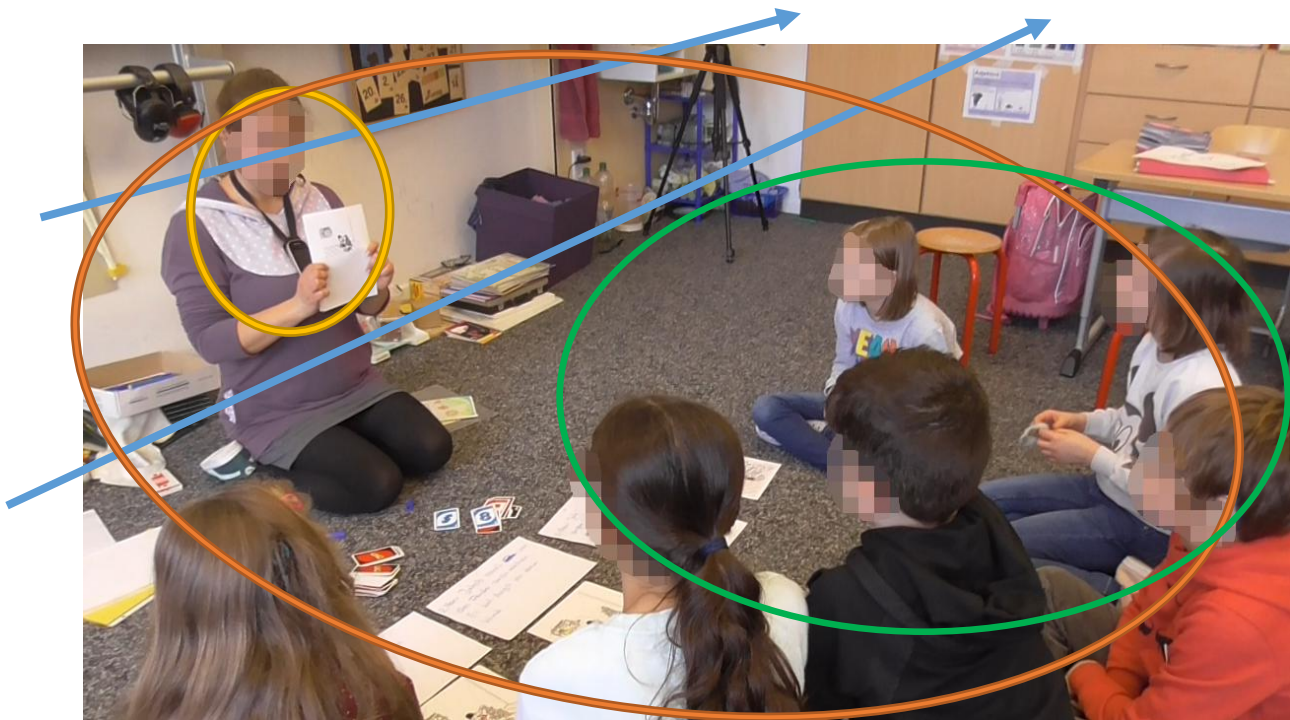


Abbildung 3: Fotogrammanalyse

#### 7.4.1 Formulierende Interpretation eines Fotogramms

Um die Lesbarkeit zu verbessern, ersetze das durch: Bei der Analyse von Fotogrammen können keine Themen auf der Grundlage des Gesprochenen bestimmt werden und es liegt immer auch nur eine Momentaufnahme der Aktionen vor. Deshalb wird das Fotogramm stattdessen im Rahmen der formulierenden Interpretation so genau wie möglich beschrieben. Mit einem Verweis auf Panofsky (1975) differenziert Bohnsack (2011) bei der formulierenden Interpretation zwischen der „vorikonografischen“ und der „ikonografischen Ebene“ (S. 56, H.i.O.). Bei der Analyse auf

<sup>37</sup> Für eine ausführliche Darstellung dieser Schritte und des gesamten Verfahrens siehe Bohnsack (2010) und (2011).

der vor-ikonografischen Ebene werden alle auf dem Fotogramm „sichtbaren Gegenstände, Phänomene und Bewegungsabläufe“ identifiziert (Bohnsack, 2011, S. 56). Auf der ikonografischen Ebene werden Handlungen ausgemacht, die man auf dem Fotogramm erahnen kann, sind also nur über Motivunterstellungen möglich – daher rät Bohnsack (2011) nur auf dieser Ebene zu interpretieren, sofern die Handlung institutionalisiert oder ihre Bedeutung „kommunikativ-generalisierbar“ ist (Bohnsack, 2011, S. 56). Geht man weiter über zur Beschreibung des Inhalts von Abbildung 2, lässt sich zunächst festhalten, dass eine erwachsene Frau (Lehrerin) und die sechs Kinder (Schüler:innen) zu sehen sind. Sie sitzen gemeinsam im Sitzkreis auf dem Teppichboden. Während die Lehrerin im Fersensitz vor den Schüler:innen sitzt, nehmen diese in verschiedenen Positionen um sie herum in einer Halbkreisordnung Platz. Die Lehrerin hält ein Papier präsentierend in Richtung der Schüler:innen. Auf der oberen Hälfte dieses Papiers befindet sich eine Abbildung, die identisch mit dem ersten Bild ist, das ganz links außen in der Mitte des Sitzkreises liegt. Auf der unteren Hälfte des präsentierten Papiers sind mehrere leere, linierte Zeilen abgebildet. In der Mitte der Sitzkreise liegen einige Spielkarten und vier bedruckte Papiere. Diese sind auf dem Fotogramm z. T. durch die Aufsicht von den Köpfen und Oberkörpern der Schüler:innen verdeckt und aufgrund der Distanz nicht lesbar. Die Papiere sind den Schüler:innen mit Bild und Text frontal zugerichtet, während die Lehrerin aus ihrer Perspektive alles kopfüber sieht. Hinter der Lehrerin sind zahlreiche Bücher, Papiere, Kartons, Kisten und Flaschen zu sehen. Die Kameraperspektive zeigt die abgebildeten Personen relativ dicht, sie füllen das Fotogramm fast komplett aus.

#### 7.4.2 Reflektierende Interpretation eines Fotogramms

Bei der reflektierenden Interpretation werden schließlich die Planimetrie, die Perspektivität sowie die szenische Choreografie analysiert (Bohnsack, 2011). Die eingezeichneten Linien sollen einen Zugang zur szenischen Choreografie und der Perspektivität generieren (siehe Abbildung 2). So kann anhand der beiden blauen Pfeile gesagt werden, dass die abgebildeten Personen in einer leichten Aufsicht zu sehen sind. Denn diese markieren den Fluchtpunkt, der sich in diesem Fall außerhalb des Fotogramms befinden würde. Die beiden blauen Pfeile wurden an zwei Kanten angelegt, die sich jeweils parallel zur Wand des Klassenraums befinden. Gewählt wurden in diesem Fall die untere Kante des Raums und die untere Seite einer Pinnwand, die an der Wand angebracht worden ist. Es dokumentiert sich eine

Assoziation der abgebildeten Personen mit den Papieren, die in der Mitte des Sitzkreises liegen, was hier durch den orangefarbenen Kreis symbolisiert wird. Gleichzeitig kann mithilfe des grünen Kreises eine Gruppierung von vier Schüler:innen ausgemacht werden: Die Anwesenden scheinen sich um die Papiere versammelt zu haben, zumal die Plätze an den Tischen (oben rechts im Fotogramm) leer stehen und alle auf dem Boden sitzen. Der orange Kreis umfasst nahezu das gesamte Fotogramm, woraus sich ableiten lässt, dass der Fokus der Kamera auf den Interaktionen zwischen den abgebildeten Personen liegt. Die Anordnung von Bildern und Texten in der Mitte des Sitzkreises legt sowohl eine Passung von Bild und Text nahe, bei der ein Bild einem Text zugeordnet ist, als auch eine geordnete Reihenfolge der Bild-Text-Paare von links nach rechts. Darüber hinaus wird ein Papier durch die proximale Nähe zur Lehrperson, die es präsentierend in die Richtung der Schüler:innen hält, besonders hervorgehoben – im Fotogramm wird dies durch den gelben Kreis repräsentiert. Durch die Zuwendung der Papiere zu den Schüler:innen werden diese zu deren Adressat:innen dieser Gegenstände. Gleichzeitig fungiert die Bild-Text-Zuordnung als fachbezogener, von der Lehrerin instruierter Zugang zu der zu schreibenden Geschichte, der die Aufgabe der Schüler:innen mitkonstituiert, indem er die Geschichte als Reproduktion bzw. Nachahmung des bereits beschriebenen Textes rahmt.

#### 7.4.3 Analyse des Unterrichtsmaterials

Die Analyse von Unterrichtsmaterial kann als spezielle Form der Fotogrammanalyse verstanden werden, die entlang derselben Schritte vollzogen wird wie die reguläre Fotogrammanalyse, wenngleich die fachlichen Aspekte hier eine größere Rolle einnehmen. In der dokumentarischen Unterrichtsforschung kommt den Dingen im Unterricht eine bedeutende Rolle zu, da sie stets als Dokumente für die fachliche Ordnung des Unterrichts fungieren (Martens et al., 2015; Ludwig, 2021).

Die soziale Wirklichkeit des Schulunterrichts kennzeichnet ein unablässiges Hantieren und Verwenden von Artefakten, die es erst ermöglichen, zu unterrichten: Tafel, Kreide, Landkarten, Bücher, experimentelle Anordnungen etc. Das Besondere dieser Objekte ist, dass sie im Unterricht zu Medien werden, die den Schulstoff darstellen. Es scheint geradezu so zu sein, dass Objekte den Status ihrer Dinghaftigkeit verlieren und zu Mittlern des Wissens werden. Eine Tafel tut dies in einer anderen Weise als ein Beamer, eine Landkarte in einer anderen Weise als ein Globus, ein geometrisches Modell im Mathematikunterricht in anderer Weise als ein physikalisches Experiment (Kalthoff, 2014, S. 874)

Somit geht die Analyse von Unterrichtsmaterial über das bloße Herausarbeiten der „Mensch-Ding-Assoziationen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 124) hinaus wenngleich Alltagsgegenstände erst durch deren Einbezug in die Interaktionen im Unterrichtsgeschehen bedeutsam werden (Kalthoff, 2014).

## 8 Sinngenetische Typenbildung

Nachfolgend werden die Ergebnisse der empirischen Analyse in der Form von drei sinngenetischen Typen präsentiert, die aus der Rekonstruktion gewonnen wurden. Da die vorliegende Arbeit das Ziel hat, die Unterrichtspraxis formal inklusiver Grundschulen bzw. Förderschulen aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zu beschreiben, gestaltet sich die Darstellung der Typen als komplex, zumal sich Unterricht hier als komplementäres Interaktionsgeschehen rekonstruieren lässt (Martens & Asbrand, 2017; Asbrand & Martens, 2018), das von Lehrkräften und Schüler:innen mit je unterschiedlichen Orientierungen ko-konstruktiv hervorgebracht wird (siehe auch Kapitel 5.3). Das führt dazu, dass die unterrichtlichen Erfahrungsräume von Rahmeninkongruenzen geprägt sind oder zumindest sein können (Martens & Asbrand, 2017; Bohnsack, 2020). Die fachliche und die soziale Ordnung der Unterrichtspraxis können folglich nur dann vollständig erfasst werden, wenn sowohl Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktionen als auch Schüler:innen-Schüler:innen-Interaktionen sowie deren Auseinandersetzung mit den Dingen des Unterrichts bei der Rekonstruktion berücksichtigt werden. Mit der folgenden Beschreibung wird der Versuch unternommen, dieser Komplexität Rechnung zu tragen.

Als Basistypik der Unterrichtspraxis in heterogenen und multiprofessionell organisierten Settings konnte die Konstruktion sozialer und fachlicher Teilhabeordnungen ausgemacht werden. Das bedeutet, in einem solchen Unterricht wird immer performativ reguliert, inwiefern Schüler:innen in die soziale resp. fachliche Ordnung des Unterrichts involviert werden. Diese Basistypik ergibt sich nicht nur aus den einbezogenen Unterrichtssequenzen inklusiver Grund- und Förderschulen, sondern ist auch anschlussfähig an einen Großteil des Forschungsstands zu inklusivem Unterricht (Sturm, 2016; Koßmann, 2019; Bender & Rennebach, 2021; Hackbarth & Müller, 2021; Ludwig, 2021), worauf im letzten Kapitel noch vertiefend eingegangen wird.

Die drei folgenden Typen stellen Varianten bzw. Modi dieser Konstruktion von fachlichen und sozialen Teilhabeordnungen dar und repräsentieren eine bestimmte Art und Weise, wie sich diese Konstruktion gestalten kann. Die Typen selbst wurden durch kontinuierliche *komparative Analysen* ermittelt (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2021), bei denen Unterrichtssequenzen immer wieder miteinander verglichen wurden, um schließlich auf der Ebene der Orientierungsrahmen, die u. a. durch die reflektierende Interpretation (Kapitel 7.3) rekonstruiert wurden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Herstellung sozialer und fachlicher Teilhabe in der unterrichtlichen Praxis auszumachen. Die komparative Analyse ist dabei ausschließlich im empirischen Material verortet, um die Standortgebundenheit der Forschenden zu limitieren:

In der Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode wird versucht, das Problem der Standortgebundenheit der Erkenntnis – auch der der interpretierenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – durch den konsequenten Bezug auf empirische Vergleichshorizonte im Rahmen einer komparativen Analyse zu lösen. Auf diese Weise können die standortgebundenen Sichtweisen der Forschenden auf das Unterrichtsgeschehen relativiert werden. (Asbrand & Martens, 2018, S. 26)

Bei der nachfolgenden Darstellung der Sequenzen werden die Besonderheiten beschrieben, die über diese komparative Analyse ermittelt wurden, wobei auch an einigen Stellen auf die Unterschiede zu anderen Sequenzen eingegangen wird. Gleichzeitig wird dabei versucht, nicht auf Sequenzen vorzugreifen, deren Interpretation noch nicht vorgestellt wurde. So finden sich bei der Darstellung von Typ II Vergleiche zu Typ I und bei der Darstellung von Typ III Bezüge zu den beiden Typen I und II.

Der methodologische Begriff der primären Rahmung bezeichnet dabei den dominierenden Orientierungsrahmen, der dem jeweiligen Typen zugrunde liegt – denn es können auch weitere Orientierungsrahmen in den unterrichtlichen Interaktionen vorkommen (Wagener, 2020). Während für Typ I eine grundlegende Orientierung an Separation rekonstruiert werden konnte, dokumentiert sich für die Typen II und III eine Orientierung an Teilhabe, die sich jedoch jeweils auf zwei verschiedene Weisen äußert.

- (1) **Typ I Besonderung (primäre Rahmung durch Separation):** Die Konstruktion von Teilhabeordnungen erfolgt im Modus *sozialer* und *fachlicher Separation*.

(2) **Typ II Entfachlichung (primäre Rahmung durch Teilhabe)**: Die Konstruktion von Teilhabeordnungen erfolgt im Modus *sozialer und fachlich ambivalenter Teilhabe*.

(3) **Typ III Hinwendung (primäre Rahmung durch Teilhabe)**: Die Konstruktion von Teilhabeordnungen erfolgt im Modus *sozialer und fachlicher Hinwendung*.

Die einzelnen Bezeichnungen der Typen (hier fett gedruckt) sind jeweils selbst gewählte analytisch beschreibende Bezeichnungen, die sich aus der Rekonstruktion ergeben haben und bewusst keine theoretischen Modelle tangieren sollen. Die normativen Implikationen, die diese Bezeichnungen z. T. enthalten, wurden zur Kenntnis genommen. Sie haben den rekonstruktiven Prozess der Interpretation allerdings nicht beeinflusst, da sie erst gewählt wurden, als die drei Typen bereits feststanden. Sie sollen die analytischen Beschreibungen der Modi der fachlichen und sozialen Teilhabeordnungen (hier rechts neben den fett gedruckten Bezeichnungen) jeweils zugespitzt widerspiegeln. Diese Beschreibungen können folglich als die eigentlichen, ausführlichen Bezeichnungen der Typen betrachtet werden. So bezieht sich der Begriff der ‚Besonderung‘ auf die kategorisierende Zuschreibung eines Sonderstatus für Schüler:innen, ‚Entfachlichung‘ bezieht sich auf die Maskierung von Fachlichkeit bzw. fachlichen Eigenschaften der Gegenstandskonstitution und der Begriff der ‚Hinwendung‘ bezieht sich auf die individualisierten Interaktionen der Lehrkräfte mit einzelnen Schüler:innen im Klassenplenum.

In den folgenden Kapiteln werden die Typen entlang mehrerer Sequenzen präsentiert, die den jeweiligen Typ repräsentieren. Die Sequenzen haben dabei eigene Titel; die eckigen Klammern beziehen sich auf die Schulen bzw. Klassen, die in den Kapiteln 6.2 und 6.3 beschrieben wurden, damit die Kontextinformationen nicht für jede Sequenz wiederholt werden müssen. Jede Sequenz enthält Fotogramme, Transkriptausschnitte und eine verdichtete Form der Interpretation, die jeweils auf den Erkenntnissen der formulierenden und reflektierenden Interpretation basiert.

## 8.1 Typ I: Besonderung

### 8.1.1 Sequenz „Steckwürfel A“ [G2]

Die erste Sequenz stammt aus der Deutschstunde einer dritten Klasse einer inklusiven Grundschule. Die Klasse besteht aus 25 Schüler:innen, von denen 21 anwesend sind, und wird von einer Grundschullehrerin und einer Förderlehrerin unterrichtet. Es ist mindestens ein Kind mit SPF in der Klasse, das kontinuierlich von der Förderlehrerin betreut wird. Thematisch geht es in dieser Unterrichtseinheit um das Erklären (Empirische Forschungswerkstatt, 2014). Kurz vor der ersten Sequenz führt die Grundschullehrerin eine Gruppenarbeit mit den Schüler:innen durch. Sie werden aufgefordert immer zu zweit identische „Steckfiguren“ zu bauen, wobei sie sich nicht zusehen dürfen und nur durch Erklärungen gegenseitig anleiten müssen. Die Schüler:innen verteilen sich in Pärchen auf beide Räume, während die Lehrerin von Gruppe zu Gruppe geht. Rene, der Schüler mit SPF, bearbeitet die Steckfigurenaufgabe mit der Förderlehrerin und wird nicht von der Grundschullehrerin besucht. Beide sitzen mit zwei Schülern auf einem Sofa im Nebenraum.



Fotogramm 1: 19:07<sup>38</sup>

#### *Fotogrammanalyse*

Fotogramm 1 zeigt einen Raum, in dem sich mehrere Personen befinden, darunter die Grundschullehrerin und die Schüler:innen. Sie sitzen in einer kreisförmigen Anordnung auf dem Boden, wobei auffällt, dass die meisten im Fersensitz im Kreis sitzen. Durch

---

<sup>38</sup> Die Zahl hinter der Nummer des Fotogramms bezieht sich auf den Timecode, sodass es in den zeitlichen Verlauf des Transkriptausschnittes eingeordnet werden kann.

die hohen Kamerastative sind die Personen in einer leichten Aufsicht zu sehen. Es entsteht der Eindruck, als hätten sich die abgebildeten Personen um den orangen Teppich versammelt, der die Mitte des Sitzkreises ausfüllt. Dabei sitzen die abgebildeten Personen sehr dicht beieinander, und es sind keine Lücken zwischen den Schülerinnen und Schülern zu erkennen. Darüber hinaus befindet sich vor der Lehrerin ein unbeschriebenes Papier im Sitzkreis, das am äußeren Rand des orangen Teppichs liegt. Um die abgebildeten Personen herum sind einige Regale und Tische angeordnet, die mit verschiedenen Unterlagen gefüllt sind. An der rechten unteren Ecke des Fotogramms 1 ist ein weiterer Tisch zu sehen.

Das zweite Klassenzimmer (abgebildet in Fotogramm 2 in der Sequenz „Steckwürfel B“) ist nur teilweise sichtbar. Zu sehen sind nur zwei Schüler, die auf einem Sofa sitzen, wobei sie teilweise durch die Tische verdeckt werden, die davor platziert sind. Die Grundschullehrerin kehrt dem zweiten Klassenzimmer und damit den Personen, die sich darin befinden, den Rücken zu. Es dokumentieren sich somit in Fotogramm 1 zunächst zwei voneinander losgelöste Interaktionsgeschehen: das Geschehen im Sitzkreis zwischen einem Großteil der Schüler:innen und der Grundschullehrerin auf der einen Seite und das Geschehen im zweiten Klassenzimmer auf der anderen Seite. Der Sitzkreis auf Fotogramm 1 erzeugt dabei eine Einheit, in dem alle Personen, die in ihm sitzen, zu Adressat:innen des interaktiven Geschehens werden. Durch die räumliche Abtrennung der beiden Personen im zweiten Klassenzimmer sind diese kein Teil dieser sozialen Ordnung. Die Förderlehrerin und die Schüler:innen im zweiten Klassenzimmer nehmen somit nicht am Geschehen im Sitzkreis teil. Es dokumentiert sich folglich eine Aufteilung der Gruppen, bei der ein kleiner Teil aus dem Hauptgeschehen ausgelagert wird: Dadurch wird die räumliche Trennung zu einem integralen Bestandteil der unterrichtlichen Praxis. Gleichzeitig dokumentieren sich in den Fotogrammen unterschiedliche Zuständigkeiten der Grundschullehrkraft: So interagiert die Grundschullehrerin mit den Schüler:innen im Sitzkreis, während sie sich als nicht-zuständig für die Personen im zweiten Klassenzimmer positioniert, denen sie den Rücken zuwendet.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Sahiri Die Lehrerin schlägt mehrmals einen kleinen Gong wir treffen uns im Kreis? Sie tritt in den zweiten Klassenraum und stellt sich an den roten runden

Terppich kommt bitte mit euren Steckwürfeln zurück in den Kreis? #18:13#

Me Mehrere Schüler:innen stehen auf und bewegen sich zur Lehrerin an den Teppich. Die Lehrerin und einige Schüler:innen setzen sich um den Teppich. Während sich die Schüler:innen nach und nach versammeln legt die Lehrerin ein größeres Papier vor sich auf den Boden #18:40#

Frau Sahiri legt die Steckwürfel vor euren Knien einfach ab? #18:44#

Me Weitere Schüler:innen setzen sich in den Sitzkreis #18:55#

Frau Sahiri °und macht den Kreis schön groß damit alle reinpassen.° #18:55# Die Lehrerin beugt sich zu den Schüler:innen links von ihr rutsch noch ein Stück nach hinten. es müssen ja noch drei Kinder (.) in unseren Kreis passen. Einige Schüler:innen rutschen sitzend kaum wahrnehmbar nach hinten, während Mara sich nicht bewegt Mara (1) bitte noch ein Stück nach hinten rutschen. (4) so wir beginnen trotzdem schon mit einer ersten kleinen Auswertung. die drei Kinder bauen ihr Gebäude noch zuende und sind dann auch gleich da. (.) wie ist es euch gelungen? ein Bauwerk nachzubauen- #19:32#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich #19:32#

Frau Sahiri Reni- #19:33#

Reni also ((räuspert sich)) (.) es war (.) ich fands #19:41#

Frau Sahiri Sie beugt sich zu den Schüler:innen links neben sich, nimmt zwei von ihnen die Steckwürfel aus der Hand und legt sie vor sie auf den Boden #19:47#

Reni sehr schwer mit also wenn man die (.) immer ausein (.) auseinander machen musste? #19:47#

Frau Sahiri mhm? Sie greift hinter sich #19:48#

Reni und (.) aber eigentlich hat=es spaß gemacht. #19:53#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich #19:53#

Frau Sahiri mhm? Sie holt ein Blatt Papier hervor und faltet es #19:54#

Reni und uns ist es auch gelungen was zu bauen. #19:58#

Frau Sahiri irgendwas zu bauen? Sie legt das gefaltete Blatt vor sich auf den Boden #20:00#

Reni nein. was der andere gesagt hat. #20:05#

Frau Sahiri a:::ch so. (3) susi- #20:08#

Me Die Schüler:innen senken die Arme #20:08#

Susi ähm uns ist es nicht so richtig gelungen weil ähm ich konnte des nicht so gut verstehen- #20:16#

Frau Sahiri mhm? #20:17#

Susi und ähm ähm wir ham: die (n bisschen) schwer zusammen bekommen- #20:25#

Frau Sahiri mhm #20:25#

Susi und (.) wir haben nicht so viele hinbekommen. #20:30#

Me Zwei Schülerinnen meldet sich #20:31#

Frau Sahiri mhm (.) Madita- #20:32#

Madita uns ist es sehr gut gelungen. (.) ich fands nur ein bisschen schwer die auseinander zu machen. #20:40#

Frau Sahiri mhm? #20:40

Madita ja. #20:41#

Frau Sahiri ja:. (.) Milli? °legst du=es mal ab?° #20:46#

Madita ich fand (.) dass es spaß gemacht hat aber (.) es war auch sehr kompliziert dis (.) zu verstehen? #20:52#

Frau Sahiri aha- (5) okay- (.) was (.) ä:hm (.) für gründe gibt es denn (.) damit es (.) gut gelingen kann (.) ein gebäude #21:10#

Milli Er meldet sich #21:10#

Frau Sahiri schritt für schritt nachzubauen. (.) Milli - #21:13#

Milli wenn man gut zuhört. #21:14#

Frau Sahiri a::ch (.) zu:hören ist also ga:r nicht schlecht ne? sie beugt sich über das Blatt Papier, das vor ihr auf dem Boden liegt und schreibt etwas auf nennt mir noch einen weiteren grund (.) für ein gutes gelingen. #21:31#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich #21:32#

### *Rekonstruktion*

Die Interaktionseinheit des Abschnittes startet, als die Grundschullehrerin auf Fotogramm 1 – einen kleinen Gong schlagend – den Klassenraum betritt und sagt, dass die Schüler:innen mit ihren Steckfiguren in den Kreis kommen sollen. Auf das akustische Signal des Gongschlags erfolgt bei den Schüler:innen zunächst keine Reaktion. Erst durch die Handlungsaufforderung der Lehrerin wird die Interaktion

durch die Schüler:innen aufgegriffen, indem sie in Richtung der Lehrerin blicken, aufstehen, sich auf sie zubewegen und sie schließlich in den Kreis setzen. Es zeigt sich die komplementäre Organisation des Diskurses zwischen Lehrerin und Schülerinnen: Die Lehrerin gibt Handlungsanweisungen, welche von den Schülerinnen im Rahmen der Aufgabenerledigung befolgt werden. Mit der Aufforderung der Lehrerin, die Steckfiguren im Sitzkreis abzulegen, markiert sie die Phase des gemeinsamen Bauens und Interagierens mit den Steckfiguren als beendet. In dem initialen Ablegen der Figuren im Sitzkreis durch die Schüler:innen zeigt sich wiederum, dass die Umsetzung von Handlungsaufforderungen eine Routine des Unterrichts bildet. Die Lehrerin fordert die Schüler:innen daraufhin auf, den Kreis „schön groß“ zu machen. Ein Teil der Schüler:innen führt diese Handlungsaufforderung aus, indem sie sich sitzend nach hinten bewegen. Im Anschluss daran wiederholt die Lehrerin ihre erste Handlungsanweisung noch einmal, während sie sich zu den Schüler:innen links von ihr wendet. Daraufhin rutschen einige weitere Schüler:innen nach hinten. So wird zwar auf der kommunikativen Ebene eine Involvierung der Schüler:innen gefordert, die noch nicht anwesend sind, performativ wird dies aber nicht eingelöst, da der Sitzkreis durch das Rutschen kaum verändert wird: Trotz des Zurückrutschens entstehen keine Lücken in dem Sitzkreis. Daraus ergibt sich eine soziale Ordnung des Unterrichts, bei der es lediglich um die vermeintliche Befolgung von Handlungsanweisungen geht und nicht wirklich um das Involvieren aller Schüler:innen. Mit dem Verweis auf die Schüler:innen, die ihr „Gebäude“ noch bauen und daher noch nicht anwesend seien, markiert die Lehrerin die Gruppe als unvollständig. Gleichzeitig dokumentiert sich eine Separation der sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens, bei der für einen Teil der Schüler:innen besondere Regelungen in Bezug auf die Bearbeitung der Aufgabe gelten: Sie müssen nicht, wie die restlichen Schüler:innen, der Handlungsaufforderung der Lehrerin entsprechen und mit ihren Steckfiguren in den Sitzkreis kommen, sondern können weiter im zweiten Klassenzimmer an den Steckfiguren bauen. Es werden zwar alle Schüler:innen auf der kommunikativen Ebene als Teil der Klassengemeinschaft adressiert – so adressiert die Lehrerin die Gruppe als unvollständig und fordert die Schüler:innen auf, Platz für die fehlenden Schüler:innen freizuhalten. In der Handlungspraxis wird diese aber nicht eingelöst, da das Unterrichtsgeschehen im Sitzkreis trotz der Unvollständigkeit fortgeführt wird – somit dokumentiert sich in der Performanz der Akteur:innen im Sitzkreis, dass die Personen außerhalb dieses Sitzkreises nicht von der sozialen und fachlichen Ordnung des Unterrichtsgeschehens

adressiert werden. Zusammenfassend lässt sich für Sequenz 8.1.1 festhalten, dass sich für die Lehrerin eine Orientierung an der Herstellung und Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnung dokumentiert, die mit etablierten Sonderregeln für bestimmte Schüler:innen einhergeht. Gleichzeitig weist die Grundschullehrerin die Zuständigkeit für die Schüler:innen mit Förderbedarf routiniert von sich, was in zwei getrennten Interaktionen resultiert.

Mit der Frage der Lehrerin, wie es den Schüler:innen gelungen sei, ein „Bauwerk“ nachzubauen, wird der Erfolg bzw. Misserfolg beim Nachbauen der Steckfiguren zum Gegenstand gemacht. In dem Antippen einzelner Schüler:innen durch die Lehrerin und ihrer Bitte, die „Steckfigur“ abzulegen, dokumentiert sich erneut die Orientierung an der Herstellung und Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnung. Mehrere Schüler:innen elaborieren die Orientierung an Aufgabenerledigung durch ihre Wortmeldungen und Beiträge, während die Lehrerin die Redebeiträge der Schüler:innen im Modus des aktiven Zuhörens ratifiziert. Als sich niemand mehr meldet, beendet die Lehrerin die Interaktionseinheit. Somit wird die fachliche Ordnung in einem Frage-Antwort-System konstruiert, im Rahmen derer die im Sitzkreis sitzenden Schüler:innen Erfahrungsberichte aus der vorangegangenen Partnerarbeit einbringen.

In ihrer Frage nach den Gründen für ein gelingendes Nachbauen schließt die Lehrerin schematisch an ihre erste Frage an: Zuerst fragt sie danach, wie den Schüler:innen das Nachbauen gelungen ist, nun fragt sie nach den Gründen, wie das Nachbauen gut gelingen kann. Die Schülerin Milli gibt daraufhin die Antwort „gut zuhören“. Das wird von der Lehrerin zweifach validiert: verbal und durch das Aufschreiben von „zuhören“ auf ein Blatt, das sie vor sich in den Sitzkreis gelegt hat. Auf dieselbe Art und Weise werden noch drei weitere Punkte gesammelt und auf das Papier geschrieben, die jedoch nicht in den Transkriptausschnitt dieser Sequenz involviert worden sind.

Es lässt sich schlussfolgern, dass die fachliche Ordnung nur einen Teil der Schüler:innen involviert, während die Schüler:innen im Nebenraum nicht adressiert werden. Die fachliche Ordnung selbst konstituiert sich in dieser Sequenz als Frage-Antwort-System, in dem die Lehrerin bestimmte Antworten erwartet, die die Schüler:innen auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in der vorangegangenen Partnerarbeit finden sollen. Performativ wird die fachliche Ordnung hier im Stellen und Befolgen von Handlungsanweisungen hergestellt (z. B. in den Kreis kommen, Figuren

ablegen etc.). Diese Handlungsaufforderungen müssen jedoch nur von einem Teil der Schüler:innen befolgt werden. Die nicht anwesenden Schüler:innen nehmen nicht an der fachlichen Reflexion der Partnerarbeit teil, wodurch ihnen implizit die Kompetenz abgesprochen wird, ihre Partnerarbeit zu bewerten. Denn selbst die Schüler:innen, denen die Partnerarbeit nicht gut gelungen ist („ähm uns ist es nicht so richtig gelungen weil ähm ich konnte das nicht so gut verstehen“ #20:16), werden in die gemeinsame Reflexion einbezogen. Daran zeigt sich, dass es nicht darum ging, die Steckfiguren perfekt nachzubauen, sondern darum, die Erkenntnisse aus der Partnerarbeit als Reflexionsanlass zur Besprechung im Sitzkreis zu nehmen.

### 8.1.2 Sequenz „Steckwürfel B“ [G2]

Die folgende Sequenz ereignet sich parallel zur Sequenz „Steckwürfel A“. Beide Sequenzen finden in je unterschiedlichen Räumen statt, die durch eine offene Tür miteinander verbunden sind.



Fotogramm 2: 18:03

#### *Fotogrammanalyse*

Fotogramm 2 zeigt das zweite Klassenzimmer, das in Fotogramm 1 nur teilweise sichtbar war. Der abgebildete Raum zeigt viele Einrichtungselemente, die nicht schulisch assoziiert sind: ein Sofa, mehrere Pflanzen und große, gefüllte Bücherregale. Man sieht insgesamt vier Personen: Neben der Förderlehrerin sind noch drei Schüler anwesend. Die Förderlehrerin und der Schüler Rene sitzen auf dem

Boden vor einem Sofa, auf dem zwei weitere Schüler sitzen: Der erste Schüler sitzt im Fersensitz in der Mitte des Sofas und kehrt dem zweiten Schüler, der am rechten Rand des Sofas sitzt, den Rücken zu. Alle drei Schüler haben einen Steckwürfel in der Hand. Im Vergleich zu Fotogramm 1 dokumentiert sich deutlich die Abgeschiedenheit dieses Interaktionsgeschehens und die geringe Bedeutung des Geschehens im Sitzkreis für diese Interaktion. Dies veranschaulicht, dass die abgebildeten Personen sich nicht als Adressat:innen der sozialen und fachlichen Ordnung im Sitzkreis positionieren. Zudem wird durch die beschriebenen Einrichtungselemente der Eindruck des ‚Außerschulischen‘ erzeugt – erinnert das Fotogramm doch eher an ein Wohnzimmer als an ein Klassenzimmer. Somit zeigt sich die nicht-schulische bzw. unterrichtliche Konnotation des Geschehens.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Sahiri	Die Lehrerin schlägt mehrmals einen kleinen Gong und verlässt den Raum in das andere Klassenzimmer #18:00#
Me	Zwei Schüler sitzen auf einer Couch und bauen an ihren Steckfiguren. Ein Schüler hat dem anderen dabei den Rücken zugewandt.
Rene	Er sitzt auf dem Boden und lehnt sich mit dem Rücken an das Sofa
Förderlehrerin	Sie sitzt vor der Couch neben Rene. Zwischen ihnen liegen bunte Würfel auf dem Boden darü:ber #18:03#
Rene	Blickt auf seine Hände, in denen er die Steckwürfel hält #18:03#
Förderlehrerin	Sie hält ihre rechte Hand über ihre linke und macht eine tippende Bewegung mit dem rechten Zeigefinger darü:ber (.) darü:ber Sie nimmt Rene die Würfel aus der Hand und steckt zwei Würfel zusammen darü:ber einen grünen °ah ich glaub das is jetzt,° so rum #18:07#
Sw?	( ) Ein Schülerin kniet sich kurz neben die Förderlehrerin und Rene #18:07#
Förderlehrerin	einen grünen °ah ich glaub das is jetzt,° so rum #18:14#

### *Rekonstruktion*

Als die Grundschullehrerin die Schüler:innen auffordert, in den Sitzkreis zu kommen, erfolgt bei der Förderlehrerin und Rene keine Reaktion, da sie den Bauprozess an den Steckfiguren weiter fortsetzen. Dies zeigt, dass sie sich nicht als die Adressat:innen

dieser Aufforderung und damit des fachlichen Geschehens erleben, das sich parallel im Sitzkreis abspielt. beiden Schüler auf dem Sofa bleiben ebenfalls sitzen und bauen noch an ihren „Steckfiguren“ weiter. Dabei sehen sie einander nicht zu, womit sie die formalen Regeln der Gruppenarbeit, die zuvor im Sitzkreis aufgestellt wurden, befolgen: Sie sollen sich gegenseitig rein sprachlich beim Bauen anleiten, ohne sich dabei zuzusehen. Währenddessen erklärt die Förderlehrerin Rene einzelne Bauschritte, während sie ihm beim Bauen zusieht. Sie wiederholt mehrmals „darüber“, während sie gleichzeitig gestikulierend die eine Hand über die andere hält, bis sie die Bauklötze von Rene nimmt und zwei „Steckwürfel“ zusammensteckt. Danach fährt sie damit fort, weitere Bauschritte zu nennen.

Die Förderlehrerin ist in dieser Gruppenarbeit somit keine Partnerin für Rene, die dieselben Regeln befolgt wie die anderen Schülerpaare, sondern fungiert als erklärende und unterstützende Instanz bei der Aufgabenerledigung. Darüber hinaus nimmt sie Rene im Zuge dessen auch Arbeitsschritte ab. Es zeigt sich, dass die Interaktion der Förderlehrerin mit Rene nach einer eigenen fachlichen Ordnung organisiert ist, die sich deutlich von der der übrigen Gruppen und deren Interaktion mit der Grundschullehrerin unterscheidet. So verläuft die Aufgabenbearbeitung weitgehend unabhängig von der zeitlichen Struktur und den aufgestellten Regeln der restlichen Gruppe. Gleichzeitig ist die Gruppenarbeit der Förderlehrerin mit Rene asymmetrischer strukturiert als die anderen Partnerarbeiten: Sie erklärt die Bauschritte, ohne selbst eine Steckfigur zu bauen, sieht Rene beim Bauen zu und greift korrigierend ein, wodurch Rene nur bauen, aber nicht erklären muss. Für die Förderlehrerin dokumentiert sich dabei eine Orientierung korrekativer Unterstützung im Modus des Nachteilsausgleichs, die von Rene ohne eigene Initiative angenommen wird.

Zusammenfassend lässt sich für Sequenz 8.1.2 festhalten, dass sich die Interaktion fachlich und sozial gänzlich von dem Rest der Gruppe absetzt. Diese Separation wird performativ über die gesamte Sequenz hinweg aufrechterhalten, worin sich eine primär separierende Unterrichtspraxis dokumentiert. Gleichzeitig wird auch die Zuständigkeit für die Schüler:innen mit Förderbedarf komplett an die Förderlehrkraft delegiert und von dieser übernommen, sodass die fachlichen bzw. aufgabenbezogenen Anforderungen und Ordnungen ein Ergebnis der Übersetzungsleistung der Förderlehrkraft darstellen und auf diese Weise in Form von neuen Anforderungen,

zeitlichen Abläufen und Bearbeitungsprozessen an den Schüler Rene herangetragen werden. Dadurch entwickelt sich ein Bearbeitungsmuster, das den Anforderungen der Aufgabe zuwiderläuft.

### 8.1.3 Sequenz „Dicke Katze“ [G4]



Fotogramm 3: 18:16



Fotogramm 4: 18:16

### Fotogrammanalyse

Im Folgenden werden die Fotogramme 3 und 4 beschrieben. Auf Fotogramm 3 sind drei Personen zu sehen. Durch die Ergänzung von Fotogramm 4 wird deutlich, dass es sich um eine unvollständige Abbildung handelt. Denn in demselben Raum zur gleichen Zeit sind wesentlich mehr Personen anwesend. Fotogramm 3 zeigt eine erwachsene Frau im rechten Bereich des Fotogramms, die an einer Tafel steht – es handelt sich um die Lehrerin. In der rechten Hand hält sie ein Stück Kreide, in ihrer linken ein Stück Papier. In der Mitte links auf Fotogramm 3 sind zwei Schülerinnen zu erkennen, die sich nebeneinander an einem Tisch befinden, der an der gleichen Wand wie die Tafel steht. Auf dem Tisch befinden sich einige Schreibmaterialien. An der linken Seite der Tafel sind einige Namen mit jeweils zwei bis drei Sterne zu sehen. An der mittleren Tafel stehen mit Kreide die beiden Wörter „Die“ und „dicke“ geschrieben. Die Lehrerin hält die Kreide auf der Höhe dieser beiden Wörter, als würde sie zum Schreiben ansetzen. Unter der Tafel und hinter der Lehrerin steht ein Regal, in dem zahlreiche Rucksäcke aufbewahrt werden. Zudem liegt ein Teppich vor dem Regal. Das ergänzende Fotogramm 4 zeigt mehrere Kinder, die an Tischen sitzen, welche zu Gruppentischen unterschiedlicher Größe zusammengestellt wurden: Zum einen die beiden Schülerinnen, die auch in Fotogramm 3 zu sehen sind, eine Gruppe von vier Schüler:innen mittig im Fotogramm, und noch mindestens zwei deutlich größere Gruppentische, die jedoch nicht komplett auf dem Fotogramm zu sehen sind. Es befinden sich außerdem noch zwei Erwachsene auf Fotogramm 4, die jeweils hinter einer Kamera stehen – es handelt sich um die Forscher:innen. Manche Schüler:innen befinden sich mit dem Rücken zur Tafel, einige von ihnen haben ihre Oberkörper zur Tafel gedreht, was durch die Sitzordnung mit hervorgerufen wird. Eine Schülerin meldet sich.

Die körperliche Ausrichtung der Lehrerin sowie die deiktische Geste, mit der sie zum Schreiben anzusetzen scheint, dokumentieren eine fachliche Fokussierung auf den Tafelanschrieb. Das Aufzeigen der Schülerin in Fotogramm 4 sowie die körperliche Zuwendung zeigen, dass dieser Fokus von manchen Schüler:innen aufgegriffen wird, während andere sich von der Lehrerin und der Tafel abwenden. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Sequenzen befinden sich alle Schüler:innen und Lehrkräfte in einem einzigen Raum, in dem die Schüler:innengruppe ungleich auf mehrere Einzel- und Gruppentische verteilt ist, die einen unterschiedlich guten Zugang zum Geschehen an der Tafel mit sich bringen. Ein Teil der Schüler:innen im Sitzkreis ist

dabei mit dem Rücken zum fachlichen Unterrichtsgeschehen ausgerichtet. Allerdings ergibt sich aus der Ausrichtung der abgebildeten Personen noch keine explizite Besonderung einiger weniger Schüler:innen. Eine Ausnahme bilden die beiden Schülerinnen auf Fotogramm 3, die die einzigen sind, die nur zu zweit an einem Tisch sitzen.

### *Transkriptionsausschnitt*

Lehrerin Sie steht den Schüler:innen zugewandt vor der Tafel und hält mit beiden Händen ein kleines Blatt Papier und ein Stück Kreide okay. es geht los. Sie liest vom Papier ab die dicke Katze sitzt in der dreckigen Ecke die #16:41#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich. #16:42#

Lehrerin macht mal de::r Boris. #16:44#

Boris d? #16:45#

Lehrerin Sie schiebt einen Rucksack mit dem Fuß aus dem Weg #16:48#

S? klein oder (groß)#16:49#

Lehrerin genau. was fehlt mir noch. Sie hält ihren rechten Arm gestreckt an die Tafel #16:51#

Boris (2) i #16:53#

Lehrerin ge ja das kommt auch. Sie macht erst eine schreibende Bewegung mit der rechten Hand und wischt mit dem Finger über die Stelle, an der sie mit der Kreide die Tafel berührt hat aber wie (.) schreib ich denn warte ich schreib ma weiter unten. großes oder kleines d? #17:02#

Boris (kleines)#17:02#

S16 Sie deutet in die Richtung der Lehrerin das ist mein Blatt. ( ) aber is egal. #17:07#

Lehrerin Sie dreht das Blatt in ihrer Hand na wenn=es n Schmierblatt is is das in Ordnung. (.) Boris #17:10#

Boris mmh:: (.) kleines (d). #17:12#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich #17:14#

Lehrerin ähnm:: (.) gibts dazu andere meinungen Tabea? #17:17#

Tabea großes? #17:18#

Lehrerin großes. Sie schreibt ein großes D an die Tafel warum? #17:20#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich #17:20#

Lehreirn warum? (.) Kim #17:24#

Kim (weil der anfang wird (.) immer groß geschrieben.)  
#17:28#

Lehrerin °okay.° Sie wendet sich von der Tafel ab und den Schüler:innen zu  
#17:28#

S? Sch #17:29#

Lehreirn es ist irgendwie sehr unruhig hier- (2) es wird  
geraschelt es wird geflüstert **Die Förderlehrerin geht von der  
linken Seite des Raums an die Rechte** ich glaube (.) das ham jetzt  
ganz viele nich mitbekommen. Kim sachst du=es nochmal  
#17:44#

Kim weil der Anfang groß geschrieben wird ( ) wird nich  
groß geschrieben. #17:51#

Lehrerin Satzanfänge schreiben wir groß ne? **Sie wendet sich der Tafel  
zu und wischt etwas weg** Boris diktierst du mir noch weiter?  
#17:56#

Boris i. (.) kleines.#17:59#

Lehrerin **Sie nickt und schreibt ein i an die Tafel die::** #18:01#

Boris k #18:03#

Me **Mehrere Schüler:innen melden sich #18:03#**

Lehrerin hier ist eine schwierigkeit in dem wort. **Sie deutet an die  
Tafel #18:07#**

Me @(. )@

Boris e #18:10#

Lehrerin **super** sehr schön. **Sie schreibt ein e an die Tafel richtig.** (.)  
die ein langes i:: ne? #18:14#

Me **Mehrere Schüler:innen melden sich #18:14#**

Lehrerin die:: (.) dicke #18:16#

Me @(. )@

Lehrerin Miri? #18:18#

Miri d #18:19#

Lehrerin **Sie wendet sich zur Tafel und setzt zum Schreiben an #18:21#**

S? groß oder klein? #18:22#

Miri klein. #18:23#

Lehrerin **Sie nickt und schreibt ein d an die Tafel #18:24#**

Miri i:: (.) c (.) k (.) e. #18:34#

Lehrerin ist das Wort richtig? (.) Tommy? #18:39#

S? ja #18:40#

Tommy ja #18:40#

Lehrerin Sie nickt sehr schön. Sie wendet sich wieder der Tafel

Lehrerin zu (.) ka(.)tze. (.) kathi freu ich mich. #18:45#

Kathi k #18:46#

Lehrerin ja:: Sie geht ein paar Schritte in die Richtung der Schülerin und setzt ihrer Hand zum Schreiben an der Tafel an #18:47#

S? [groß (.) oder klein?] #18:49#

Lehrerin sch #18:49#

Kathi (klein.)#18:51#

Lehrerin hm? was is=denn das für ne Wortart #18:54#

Kathi ( )#18:55#

Lehrerin mhM Sie schreibt ein K an die Tafel #19:00#

Kathi a:: (2.5) t (3.0) zett (2.0) e #19:10#

Lehrerin Sie schreibt die von der Schülerin diktierten Buchstaben an die Tafel super (.) sitzt (2.0) we:r (.) traut sich. #19:17#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich #19:17#

Lehrerin marvin? #19:18#

Marvin s: kleines #19:20#

Lehrerin mhM sie schreibt ein s an die Tafel und dreht sich um #19:21#

Marvin i:. (3) te (2) zet (.) e.#19:34#

Lehrerin Sie schreibt i, t und z an die Tafel #19:34#

Lehrerin die dicke katze sitzt #19:37#

Marvin (te)#19:38#

Lehrerin ich hab [sach nochma] ich hab (.) dich nich richtig verstanden #19:43#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich #19:43#

Marvin e #19:43#

Lehrerin lies das wort dann ma sie deutet auf das an die Tafel geschriebene Wort sitz #19:45#

Marvin die dicke katze sitztE: #19:50#

Lehrerin sitzt hab ich aber (.) nur gesacht. (-) sitz::t #19:52#

S? ( ) #19:52#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich #19:52#

Lehrerin wer soll dir helfen? #19:57#

S? (ich) #19:58#  
 S? (uh (.) uh (.) uh. #19:58#  
 Marvin Rick er deutet auf Rick #20:01#  
 Rick also da kommt noch n t hin. #20:05#  
 Lehrerin genau. (.) die dicke katze sitz:t sie schreibt ein t an die Tafel #20:08#  
 Me Mehrere Schüler:innen melden sich #20:08#  
 Lehrerin in macht mir mal: ein sternchen. (.) der ja::n. #20:16#  
 Jan in? #20:17#  
 Lehrerin in. das kleine wörtchen (.) in.#20:19#  
 Jan äm (.) i:: en. #20:22#  
 Lehrerin super. klein oder groß sie schiebt die Tafel hoch #20:24#  
 Jan klein #20:26#  
 Lehrerin =sehr schön. Sie schreibt in an die Tafel #20:30#

### *Rekonstruktion*

In dieser Sequenz sind zwei Lehrerinnen anwesend: eine Grundschullehrerin und eine Förderlehrerin bzw. Teilhabeassistentin, die jedoch nicht in den beiden Fotogrammen zu sehen ist. Ferner sind 25 Schüler:innen in der Klasse, darunter Schüler:innen mit und ohne SPF. Die Lehrerin markiert verbal den Start einer Sprachhandlung und liest „die dicke Katze sitzt in der dreieckigen Ecke“ von einem Zettel ab, den sie mit beiden Händen festhält. Nach dem Vorlesen wiederholt sie mit erhöhter Lautstärke und stärkerer Betonung „die“ und ruft einen sich meldenden Schüler auf, der „d“ sagt, wobei diese Antwort fragend formuliert wird. Somit markiert die Lehrerin indirekt den Arbeitsauftrag als das Buchstabieren des von ihr zuvor vorgelesenen Satzes, der implizit an die Schüler:innen herangetragen und von ihnen komplementär aufgegriffen wird, indem ein Buchstabe des zu buchstabierenden Wortes „die“ von dem Schüler Boris genannt wird. Die Bearbeitung der Aufgabe folgt also wiederum dem Frage-Antwort-System, bei dem die Lehrerin ihr bereits bekannte Antworten von den Schüler:innen erfragt. Das zeigt sich auch in der Frage eines weiteren Schülers „klein oder groß“, der so den Buchstaben mit einer Schreibhandlung verknüpft, und von der Lehrerin bestätigt wird. Dadurch wird das Wort „die“ als ein zu schreibendes markiert – auch die Frage des Schülers, ob der erste Buchstabe groß oder klein sei, zeigt an, dass ein konjunktives Verständnis darüber besteht, dass das Niederschreiben des

Wortes das Ziel ist, da die Frage nach der Groß- oder Kleinschreibung beim bloßen Sprechen des Wortes keine Rolle spielt.

Dabei dokumentiert sich in ihrer Rückfrage an Boris, dass für diesen speziellen Prozess des Buchstabierens an der Tafel alle Regeln der Schriftsprache explizit benannt werden müssen. Dadurch hat die Logik des gesetzten Gegenstands einen unmittelbaren Einfluss auf die Art und Weise, wie er in dieser Sequenz propositional und performativ bearbeitet wird. Es zeigt sich zudem, dass ein geteiltes komplementäres Verständnis aller Akteur:innen über den Arbeitsauftrag besteht, bei dem minimale sprachliche Signale von der Lehrerin ausreichen, um die Aufgabenbearbeitung durch die Schüler:innen zu initiieren.

Auf die Frage der Lehrerin, was ihr noch fehle, antwortet Boris „i“. Die Lehrerin betätigt die Antwort teilweise, markiert aber die Groß- oder Kleinschreibung des Buchstaben „d“ als vorab zu beantwortende Frage.

Mit dem Aufrufen von Boris wird die Groß- oder Kleinschreibung von „d“ erneut zum Thema gemacht. Boris antwortet daraufhin, dass es kleingeschrieben werde, was von der Lehrerin differenziert wird, indem die von Boris angebotene Antwort an die Klasse gerichtet wird. Dadurch wird die explizite Bewertung der Antwort von Boris klassenöffentlich aufgeführt. Damit wird hier die peerbezogene Bewertung und damit auch die fachliche Korrektheit der gegebenen Antwort in den Vordergrund gerückt, während die selbstinitiierte Annahme von Hilfe beim Finden der korrekten Antwort keine Bedeutung hat: Die Bewertung durch die Peers wird Boris auferlegt. Die Lehrerin ruft Tabea auf, die die Antwort „Großes“ gibt, was von der Lehrerin verbal und performativ validiert wird, indem sie Tabeas Antwort betont wiederholt und an die Tafel schreibt. Diese Form der verbalen und performativen Validierung zeigt sich auch in Sequenz 8.1.1 beim Niederschreiben der als korrekt markierten Schüler:innenbeiträge. Die Lehrerin fragt die Schülerin Kim nach dem Grund für diese Großschreibung. Sie antwortet, dass Satzanfänge immer großgeschrieben werden. Auf diese Weise werden syntaxbezogene Regeln der Schriftsprache erneut als zu berücksichtigen markiert.

Es zeigt sich, dass die deutsche Schriftsprache hier als Orientierungsgrundlage für die fachliche Ordnung festgesetzt und als bekannt vorausgesetzt wird. Dadurch wird die Bearbeitung der Aufgabe nicht nur auf kontextloses Buchstabieren nach den Regeln der Rechtschreibung beschränkt, sondern ruft sämtliche Regeln der deutschen

Schriftsprache kontinuierlich ab. Gleichzeitig wird dabei vorausgesetzt, dass die Schüler:innen wissen, dass ein vollständiger Satz geschrieben werden soll. Die Lehrerin bestätigt Kims Antwort mit einem „okay“.

Die Lehrerin macht kurz darauf auf die Unruhe im Klassenzimmer aufmerksam und dass „ganz viele“ Kims Antwort nicht mitbekommen haben. So sollen zum einen fachlich fragliche Antworten klassenöffentlich korrigiert werden, zum anderen werden alle Schüler:innen auf der kommunikativen Ebene als Adressat:innen des fachlichen Unterrichtsgeschehens markiert. Währenddessen geht die Förderlehrerin/Teilhabeassistenz zu einem Schüler, rückt seinen Stuhl an den Tisch und beugt sich zu ihm – was sie zu ihm sagt, bleibt unverständlich. Hier dokumentiert sich die Delegation der Zuständigkeiten für Schüler:innen, die den Unterricht vermeintlich stören, an die Förderlehrerin/Teilhabeassistenz. Die Förderlehrerin/Teilhabeassistenz nimmt dabei eine im Hintergrund agierende, sanktionierende bzw. präventive Funktion im Kontext vermeintlicher Unterrichtsstörungen ein, worin sich das Hierarchiegefälle zwischen Regel- und Förderlehrkraft bzw. Teilhabeassistenz dokumentiert: Die Förderlehrerin/Teilhabeassistenz wird erst dann aktiv, wenn die Ordnung des Unterrichts verletzt zu werden droht.

Die Lehrerin fordert Kim auf, ihre Antwort zu wiederholen, was Kim unmittelbar danach tut. Ein weiterer Schüler ergänzt zudem, dass das „i“ nicht groß geschrieben werde. Noch einmal wird die Regel zu Satzanfängen validierend von der Lehrerin wiederholt und Boris wird zum weiteren Diktieren aufgefordert, woraufhin er „i“ und die kleine Schreibweise nennt. Das Anschreiben eines kleinen „i“ an die Tafel fungiert erneut als dessen performative Validierung. Die Lehrerin wiederholt im Anschluss noch einmal „die“. Boris fährt damit fort, „k“ zu buchstabieren. Die Lehrerin weist darauf hin, dass „die“ eine Schwierigkeit enthalte und Boris ergänzt „e“. Hier zeigt sich wie bei der Frage nach der Groß- und Kleinschreibung, dass die Schriftsprache die Orientierungsgrundlage bildet und die mündliche Aussprache beim Buchstabieren von „die“ gemäß der Regeln der Schriftsprache übersetzt werden muss. Die Diskrepanz von mündlicher und schriftlicher Sprache wird als Schwierigkeit markiert, aber unausgesprochen von der Lehrerin als bekannt und zu berücksichtigen vorausgesetzt, was von Boris elaboriert wird, indem er „e“ buchstabiert. Die Lehrerin bestätigt die Aussage verbal und performativ durch den Anschrieb an die Tafel und benennt das „i“

in „die“ als „langes i“. Diese Ergänzung betont erneut die Bedeutsamkeit der Regeln der Schriftsprache und die korrigierende Funktion der Lehrerin, während auch orthografiebezogene und phonologische Terminologie wie „langes i“ als bekannt vorausgesetzt wird, da der Zusammengang zwischen Aussprache und Schreibung zwar angedeutet, aber auch zur Interpretationsaufgabe der Schüler:innen wird: so wird nicht ausformuliert, dass ein „langes i“ schriftsprachlich durch ein „ie“ symbolisiert werden kann.

Das Aussprechen von „dicke“ durch die Lehrerin initiiert die nächste Buchstabieraufgabe für die Schüler:innen. Miri wird aufgerufen, sie sagt „d“. Ein Schüler fragt daraufhin wiederum, ob es groß oder klein geschrieben werde, worin sich wiederum ein kollektives Verständnis über den Ablauf des sozialen und fachlichen Unterrichtsgeschehens offenbart. Die soziale und die fachliche Ordnung folgen folglich feststehenden Routinen der Aufgabenbearbeitung, in der Bearbeitungsschritte von der Lehrerin als bekannt vorausgesetzt werden und die fachliche Prüfung von Antworten an das Kollektiv der Klasse delegiert wird.

Miri antwortet auf die Frage ihres Mitschülers und buchstabiert „dicke“ weiter. Die Lehrerin schreibt die buchstabierten Buchstaben währenddessen an die Tafel. Sie fragt Tommy, ob es richtig geschrieben sei, was er gemeinsam mit einem weiteren Schüler bejaht. Dies zeigt sich wiederum als eine Routine in der Praxis der fachlichen Prüfung in der Klassenöffentlichkeit durch die Mitschüler:innen. Auch die Lehrerin bestätigt die Richtigkeit des Wortes. Im Anschluss daran sagt die Lehrerin „Katze“ und ruft die sich meldende Kathi auf und betont zudem, dass es sie freue, wodurch der nächste Buchstabierprozess eingeleitet wird.

Durch die Betonung, dass es die Lehrerin freue, wird die Beteiligung von Kathi auf einer persönlichen Ebene bewertet. So wird im Gegensatz zu den anderen Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktionen die bloße Beteiligung von Kathi honoriert. Die vorangegangenen Schüler:innen haben hingegen nur dann Validierung durch die Lehrerin erfahren, nachdem sie ein fachlich einwandfreies Ergebnis produziert haben. Hier dokumentiert sich die Orientierung der Lehrerin an der Aufgabenstellung im Modus des Differenzierens, in dem unterschiedliche Anforderungen für bestimmte Schüler:innen gelten. So wird die Beteiligung bei Kathi auf derselben Ebene honoriert wie eine korrekte Antwort bei Boris und Miri. Dadurch werden auch hier abweichende

Anforderungen an die Schüler:innen herangetragen bzw. Merkmale besonders, wie es auch bei Rene (Sequenz 8.1.1 und 8.1.2) der Fall war.

Darüber hinaus ereignet sich die Interaktion zwischen der Lehrerin und Kathi nach demselben Muster: Kathi buchstabiert „k“ und wird von den Mitschüler:innen nach Groß- und Kleinschreibung gefragt. Kathi macht den Vorschlag, dass es klein geschrieben werde, während die Lehrerin die Gruppe mit einem „Sch“ ermahnt. Sie fragt Kathi, um welche Wortart es sich bei „Katze“ handle. Kathis Antwort ist durch ein paralleles Husten nicht hörbar. Die Lehrerin nickt und schreibt ein großes „K“ an die Tafel. Erneut wird fachliches Wissen bedeutsam gemacht, das über den Prozess des Buchstabierens hinausgeht. Dabei müssen die Schüler:innen nicht nur entscheiden, ob ein Wort groß oder klein geschrieben wird, sondern auch, warum es wie geschrieben wird – zumindest wenn ihre Antwort inkorrekt ist. Es zeigt sich, dass orthografische Phänomene nicht isoliert betrachtet werden, sondern immer auch grammatikalische und syntaktische Regeln der Schriftsprache direkt oder indirekt miteinbezogen werden, die mit der Frage der Groß- oder Kleinschreibung zusammenhängen. Kathi buchstabiert „Katze“ fertig, während die Lehrerin das Wort an die Tafel schreibt.

Marvin wird aufgerufen, um „sitzt“ zu buchstabieren. Er sagt unmittelbar zum ersten Buchstaben dazu, dass dieser kleingeschrieben wird. Marvin fährt fort und buchstabiert „i“, „te“, „zet“ und „e“, woraufhin die Lehrerin den Satz bis dahin wiederholt und dabei besonders das Wort „sitzt“ betont. Nach einer kurzen Interaktion zwischen der Lehrerin, Marvin und zwei weiteren Schüler:innen, die rufen, dass sie es wüssten, merkt die Lehrerin an, es nicht verstanden zu haben. In den Zwischenrufen der beiden Schüler:innen zeigt sich wiederum die Routine der Korrektur bzw. Bewertung einer Schülerantwort durch die Klasse, indem sich beide Schüler:innen als wissend positionieren. Marvin erwidert auf die Anmerkung der Lehrerin „e“. Die Lehrerin fordert ihn auf, das Wort vorzulesen, woraufhin er den gesamten Satz vorliest: „die dicke Katze sizte“. Leicht antithetisch merkt die Lehrerin an, dass sie „sitzt“ gesagt habe. Die Lehrerin fragt ihn, wer ihm helfen solle. Im Gegensatz zu der vorangegangenen Interaktion zwischen Lehrerin und Boris darf Marvin hier selbst eine:n Helfer:in auswählen. An dieser direkten Aufforderung zeigt sich, dass die selbstinitiierte Aufforderung von Mitschüler:innen zur Unterstützung keine etablierte Praxis ist, sondern hier als Variation der Bewertung und Korrektur durch das Kollektiv der Klasse

zu verstehen ist. Der von Marvin aufgerufene Schüler buchstabiert das Wort korrekt fertig.

Die Lehrerin fährt mit dem nächsten Wort „in“ fort. Dieses soll ein „Sternchen“ für sie buchstabieren. Sie ruft Jan auf und betont, dass „in“ ein „kleines Wörtchen“ sei. Jan buchstabiert das Wort korrekt und konstatiert auf die Rückfrage der Lehrerin, dass „in“ klein geschrieben werde. In diesem Unterrichtssetting ist „Sternchen“ eine Bezeichnung für die Schüler:innen mit einem zugewiesenen SPF. Euphemisierende Bezeichnungen wie diese deuten auf eine routinemäßige Praxis der Besonderung hin, in der eine bestimmte Gruppe von Schüler:innen auf der Ebene der sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens durch eine Bezeichnung besonders markiert wird. Dabei kann diese differenzierende Bezeichnung jederzeit aufgerufen werden. Hier wird das Aufrufen eines „Sternchens“ explizit mit der ‚Größe‘ des Wortes „in“ begründet, wobei sich in der Aussage der Lehrerin dokumentiert, dass diese Größe den fachlichen Anspruch des Buchstabierens modifiziert. Dieser Logik folgend ist ein Wort wie „in“ mit nur zwei Buchstaben leichter zu buchstabieren als „die“, das drei Buchstaben hat. Durch die Betonung von „in“ als ein „kleine[s] Wörtchen“ wird der Anspruch als gering markiert, vor allem in Bezug auf die zuvor buchstabierten Wörter, die nicht als „kleines Wort“ gerahmt wurden, sondern im Gegenteil eine „Schwierigkeit“ attestiert bekamen, z.B. durch die „ie“-Schreibung.

Hier zeigt sich somit auch eine Zuschreibungspraxis einer geringeren Leistungsfähigkeit an Jan, die klassenöffentlich im Modus des Nachteilsausgleichs mit leichteren Aufgaben ausgehandelt wird. Was Jan leisten kann, wird somit von der Lehrerin limitierend festgelegt. Sie wählt ein vermeintlich einfaches Wort aus, das Jan buchstabieren kann, während alle anderen Schüler:innen zuvor die Wörter freiwillig buchstabiert haben, nachdem sie sich gemeldet haben. Dadurch wird auch die fachliche Teilhabe von Jan am Unterrichtsgeschehen limitiert – so wird er zwar in die Bearbeitung derselben übergeordneten Aufgabe involviert wie die anderen Schüler:innen, aber ihm wird nur ein stark modifizierter Zugang zum Geschehen ermöglicht, wie es auch in Sequenz „Steckwürfel B“ der Fall war – auch hier durfte der Schüler Rene nur an einer Variation der eigentlichen Aufgabenstellung teilhaben. Die fachliche Ordnung ergibt sich dabei aus der Logik des Gegenstands der Rechtschreibung, die hier maßgeblich die Art und Weise bestimmt, wie der Gegenstand performativ bearbeitet wird. Die fachliche Teilhabe wird dabei über die

Anforderungen reguliert, die der Gegenstand mit sich bringt, was dazu führt, dass die Teilhabe bestimmter Schüler:innen eingeschränkt wird, denen über das Etikett „Sternchen“ innerhalb der sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens ein Sonderstatus zugewiesen wird.

#### 8.1.4 Sequenz: „Frühling“ [G5]

Die folgende Sequenz stammt aus dem FOCUS-Videoportal der FU Berlin (2018). Die Lerngruppe umfasst 25 Schüler:innen aus den Schuljahren eins bis drei, von denen vier einen zugewiesenen SPF haben (darunter in den Bereichen Sprachliche, Geistige, Körperlich-Motorische und Emotional-Soziale Entwicklung). Das Thema der Unterrichtseinheit sind Übungen zum Lese- und Schriftspracherwerb. Frau Pflänzer und Frau Jäger sind Ko-Lehrerinnen. In dieser Sequenz übernimmt Frau Pflänzer die Klassenleitung, während Frau Jäger eine eher passivere Rolle in der Plenumsituation einnimmt und erst im Zuge der Kleingruppenarbeit aktiv wird.



Fotogramm 5: 18:35

#### *Fotogrammanalyse*

Auf Fotogramm 5 ist ein Raum zu sehen, in dem sich mehrere Personen befinden: zwei Erwachsene und neun Kinder. Die Kamera ist dabei auf eine Ecke des Raums ausgerichtet. Eine erwachsene Frau steht vor einem Smartboard und hält einige Papiere in der Hand – es handelt sich um die Lehrerin. Auf dem Smartboard werden unterschiedliche Bilder angezeigt, die aufgrund der Distanz nur teilweise zu erkennen sind. Die zweite Erwachsene steht an der Wand des Klassenraums in der Nähe der Tür – es handelt sich ebenfalls um eine Lehrerin. Die Kinder sitzen verteilt an unterschiedlich großen Gruppentischen. Sechs der neun Kinder sind körperlich auf das Smartboard ausgerichtet – drei Kinder am Gruppentisch in der linken unteren Ecke

des Fotogramms und an dem Gruppentisch in der Nähe der Tür sind es nicht. In dieser Anordnung und Ausrichtung der abgebildeten Personen dokumentiert sich eine Konstruktion unterrichtlicher Ordnung in Assoziation mit den Dingen des Unterrichts. Diese Dinge werden hier durch das Smartboard repräsentiert, auf das die Akteur:innen körperlich ausgerichtet sind. Gleichzeitig zeigen sich Limitationen der Teilhabe der Kinder an dieser Konstruktion unterrichtlicher Ordnung in der Anordnung der Tische und Stühle, wie es auch in den Fotogrammen 3 und 4 sichtbar war. So sind die Stühle mehrerer Schüler:innen von dem Smartboard abgewandt. Sie müssen sich entweder umdrehen, um auf das Smartboard blicken zu können, oder können keinen Anteil an der fachlichen Ordnung nehmen, die sich auf das Smartboard fokussiert. In der Positionierung der beiden Lehrerinnen im Raum dokumentieren sich unterschiedliche Rollen. Die Lehrerin am Smartboard nimmt durch ihre zentrale Position und proximale Nähe zum Smartboard eine bedeutsamere Rolle bei der Herstellung der sozialen und fachlichen Ordnung ein als die Lehrerin an der Tür. Somit lässt sich hier eine doppelte Hierarchie rekonstruieren: zwischen der Lehrerin am Smartboard und der an der Tür, die je ungleiche Rollen bei der sozialen und fachlichen Ordnung einnehmen, und zwischen den beiden Erwachsenen und den Kindern, die sich in dem Stehen-Sitzen-Verhältnis dokumentiert.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Pflänzer Sie steht am Smartboard und hat beide Hände in die Hüften gestemmt mal ganz kurz (.) so: was sieht man denn da was meint ihr; was könnte das sein; was fürn Thema oder was für ne Sache #16:17#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich. #16:18#

Frau Pflänzer Heiko? #16:18#

Heiko vielleicht n Thema über Bäume oder über Pflanzen; #16:22#

Frau Pflänzer Joa: hat damit zu tun, Thomas was meinst du; #16:25#

Thomas Über den Frühling; #16:27#

Frau Pflänzer ja: was meinst du? #16:30#

Lina Übers äh wie heißt das ähm übers (.) Jahreszeiten? #16:38#

Me Die sich noch meldenden Schüler:innen senken ihre Arme während Lina spricht. #16:38#

Heiko ja auch gut (.) genau (.) hat jemand noch ne andere Idee oder; habt ihr das auch gedacht; (.) wer hat das auch gedacht? mit dem Frühling oder den Jahreszeiten, #16:50#

Me **Mehrere Schüler:innen melden sich #16:50#**

Frau Pflänzer super das is auch genau richtig **sie deutet mit der linken Hand in die Richtung des Smartboards und macht eine wischende Bewegung** so zum Beispiel diese Blumen, wer weiß denn wie die heißen; #16:58#

Me **Mehrere Schüler:innen melden sich #16:58#**

Frau Pflänzer Heiko #16:58#

Heiko Löwenzahn. #17:00#

Frau Pflänzer genau, **sie deutet in gebeugter Haltung auf einen Schüler, der direkt vor ihr an einem Gruppentisch sitzt** hast du gehört; sags nochmal, sie wendet sich zum Smartboard und deutet mit dem Finger darauf #17:03#

Lina Löwenzahn, #17:04#

Frau Pflänzer Lja:J #17:05#

Lina LausJ dem Löwenzahn wird eine Pusteblume #17:06#

Frau Pflänzer ja: genau, des wisst ihr schon alles, **sie deutet auf das Smartboard und macht eine wischende Bewegung mit dem linken Arm** man siehts vielleicht guckt man an manchen Stellen; kann man schon ein bisschen sehen, genau. was ist mit dem Baum los? (.) Laura, #17:18#

Laura der hat Blüten bekommen #17:21#

Frau Pflänzer Blüten, genau er hat Blüten bekommen, **sie geht zum Computer neben dem Smartboard** so jetzt is des aber nur das Anfangsbild, sie klickt auf die Tastatur und das am Smartboard angeworfene Bild verändert sich und hier hab ich mal noch ganz verschiedene, **sie tritt neben das Smartboard** Frühlingsbilder, einzelne Frühlingsbilder hab ich jetzt mal hier zusammengestellt. und jetzt kriegt ihr gleich mal Aufgaben, des machen wir gar nicht alles zusammen sondern, ihr sollt selber mal das rausfinden, jetzt hab ich aber gedacht ihr seid ja drei Klassenstufen, Erstklässler Zweitklässler Drittklässler und die Erstklässler **sie deutet mit der linken Hand auf das Smartboard** die

kriegen jetzt die Aufgabe die sollen mal Sachen aufschreiben was sie da sehen, die Dinge und die (.) Tiere, sinds ja, die sollen sie ma aufschreiben, sagt mir ma ein Beispiel, jetzt hab ich dich schon drangenommen, wer sagt ma was er sieht; #18:07#

Me **Mehrere Schüler:innen melden sich #18:07#**

Frau Pflänzer Radek, siehst du was? was du wo du den Namen weißt; wo du das Wort weißt; #18:12#

Radek Bienen #18:13#

Frau Pflänzer Bienen, genau, das is die Aufgabe für die Erstklässer, sie geht aus dem Bild und holt Papiere hervor und hält es mit der rechten Hand vor sich Luise hast du gehört; i ihr kriegt gleich so nen Zettel und da schreibt ihr mal die Wörter die ihr hier sie deutet auf das Smartboard alle seht, so viel wie möglich, so viel ihr wollt, mindestens aber fünf. sie streckt die Hand und alle fünf Fingern aus schreibt ihr selber auf, hast dus verstanden Rumeysa; ja? (.) alles was ihr da sehen könnt, #18:36#

In der Sequenz befinden sich alle 25 Schüler:innen an ihren Gruppentischen, während Frau Pflänzer am Smartboard steht. Frau Jäger befindet sich an der Seite des Raums und lehnt sich an die Wand. Das Smartboard zeigt zunächst ein Foto von einer blumigen grünen Wiese und einigen blühenden Bäumen, das bis zur Minute 17:27 angezeigt wird. Danach wechselt Frau Pflänzer auf die Folie, die auf Fotogramm 5 zu sehen ist. Mit ihrer Frage impliziert die Lehrerin einen Zusammenhang zwischen dem Landschaftsfoto und dem aktuellen Unterrichtsthema. Somit wird die fachliche Ordnung über das Tafelbild konstruiert. In dem Aufrufen von Heiko und der damit assoziierten Erteilung des zeitlich begrenzten Rederechts dokumentiert sich die komplementäre Asymmetrie der Anwesenden. Heikos Beitrag wird von der Lehrerin zunächst partiell bestätigt, während er gleichzeitig differenziert wird und das Rederecht an den nächsten Schüler weitergegeben wird, der die Antwort „Frühling“ gibt, was wiederum von der Lehrerin validiert wird. Zudem wird die Schülerin Lina aufgerufen, die die Antwort „Jahreszeiten“ vorschlägt, was ebenfalls durch Frau Pflänzer bestätigt wird. Die Beiträge von Thomas und Lina werden validiert. Gleichzeitig werden beide Antworten noch nicht als endgültige Lösung markiert, indem die Lehrerin die Gruppe

nach weiteren Ideen oder einer Zustimmung zu den bisherigen Beiträgen befragt. Die Schüler:innen sollen sich daraufhin bei Zustimmung melden. Durch die Bestätigung der Lehrerin werden „Frühling“ bzw. „Jahreszeiten“ als Themen interaktiv markiert und festgesetzt. Dadurch werden die Schüler:innen in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand auf der verbalen Ebene als fähig adressiert, den Gegenstand über das Tafelbild erschließen zu können. Auf der anderen Seite wird ihnen von der Lehrkraft zugeschrieben, dass alle Schüler:innen thematisch auf demselben Stand sind, indem sie sie nach ihrer Zustimmung fragt. Folglich wird das frei-assoziative Moment der einleitenden Frage direkt unterbunden, als die richtige Antwort gegeben worden ist.

Unmittelbar im Anschluss daran erfragt Frau Pflänzer den Namen einer Blume, die auf dem Landschaftsbild abgebildet wird. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Bekanntheit der abgebildeten Dinge aufseiten der Schüler:innen für die Teilhabe an der fachlichen Ordnung bedeutsam ist und die Fähigkeit zum Erkennen und Beschreiben des Bildes zur fachlichen Anforderung für die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen wird. Somit wird in dieser Sequenz ein Gegenstand konstituiert, der als Anwendungsbeispiel für den ‚eigentlichen‘ fachlichen Gegenstand des Schreibens fungiert.

Die Lehrerin wechselt daraufhin nach ihrer Ankündigung die Folie des Smartboards zu der, die auf dem Fotogramm 5 zu sehen ist, wodurch nun u. a. einzelne Bilder der Sonne, von Pflanzen und Tieren angezeigt werden. Um die Lesbarkeit zu verbessern, ersetzt sie das durch: Sie beschreibt das weitere Vorgehen anhand von spezifischen Aufgaben für alle vertretenen Jahrgangsstufen, wobei die Unterschiedlichkeit der Aufgaben mit dem Vorhandensein von drei Jahrgängen begründet wird. Somit wird eine Hierarchie zwischen den drei anwesenden Jahrgängen in Bezug auf deren Leistungsfähigkeit konstruiert, die jeweils mit unterschiedlichen fachlichen Anforderungen einhergeht und implizit ein jahrgangsgemischtes Arbeiten ausschließt. Die „Erstklässler“ sind dabei die Adressat:innen der ersten Aufgabe: sie sollen fünf abgebildete Dinge aufschreiben. Es zeigt sich, dass die Aufgaben für die einzelnen Jahrgänge nicht individualisiert werden, sodass jahrgangshomogene Fähigkeiten als Normalfall konstruiert werden, während sich im Verlauf dieser Deutschstunde zeigt, dass die Schüler:innen des ersten Jahrgangs sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, zumal noch nicht alle schreiben können. Radek wird von der Lehrerin aufgefordert, eine Abbildung zu benennen, die er kennt, woraufhin er „Biene“ sagt.

Erneut wird die Bekanntheit der frühlingsbezogenen Abbildungen zur Voraussetzung für die fachliche Beteiligung am Unterrichtsgeschehen und zu einem impliziten, aber integralen Bestandteil der Aufgabenbearbeitung. Kurz nach dem hier transkribierten Ausschnitt stellt die Lehrerin noch die Aufgaben für die Schüler:innen des zweiten und dritten Jahrgangs vor, bevor Arbeitsblätter ausgeteilt werden und eine Kleingruppenarbeit initiiert wird. Beide Lehrerinnen stoßen daraufhin zu den Gruppentischen hinzu.

Somit zeigt sich für diese Sequenz, dass alle Schüler:innen auf der Ebene der räumlichen Ordnung zunächst gleichberechtigt an der sozialen Ordnung des Unterrichts teilhaben können, wenngleich nicht alle Schüler:innen auf das Smartboard ausgerichtet sind. Gleichzeitig findet eine offene Kategorisierung statt, wenn es um die Bearbeitung von Aufgaben geht. Diese Zuschreibung ist dabei zu gleichen Teilen differenzierend und homogenisierend: Während die Aufgaben entlang der einzelnen Jahrgänge differenziert werden, sehen die jeweiligen jahrgangsspezifischen Aufgaben keine individualisierenden Zugänge vor. Somit dokumentiert sich hier ebenfalls eine eingeschränkte fachliche Teilhabe, da diese an spezifische Voraussetzungen gebunden ist, wie die Fähigkeit, schreiben zu können, oder die Bekanntheit der Abbildungen. Im direkten Vergleich zu den vorangegangenen Sequenzen ergibt sich die eingeschränkte fachliche Teilhabe also nicht dadurch, dass Schüler:innen mit SPF durch spezielle Aufgaben und klassenöffentliche Zuschreibungen von Leistungsschwäche besondert werden, sondern dass sie Aufgaben bearbeiten müssen, die bestimmte Kompetenzen voraussetzen, über die sie ggfs. nicht verfügen.

#### 8.1.5 Sequenz: „Adjektive“ [G3]

Die Sequenz umfasst eine Unterrichtseinheit zum Thema Adjektive und deren Steigerung. Sie schließt an eine vorangegangene Stunde an, in der grundlegende Eigenschaften von Adjektiven besprochen wurden. Zudem wird eine Mathematikstunde thematisiert, in der alle Schüler:innen gemessen und gewogen wurden, was wiederum den Hintergrund für Einteilung von „leicht“, „leichter“, „am leichtesten“ bildet, die hier vorgenommen wird.



*Fotogramm 6: 05:28*



*Fotogramm 7: 08:07*

### *Fotogrammanalyse*

Die Fotogrammanalyse bezieht sich auf Fotogramm 6 – Fotogramm 7 wird ergänzend hinzugezogen. Auf Fotogramm 6 sind 18 Personen abgebildet. Es handelt sich dabei um 15 Schüler:innen, zwei Lehrkräfte sowie eine Forscherin. Die Kameraperspektive ist auf die linke vordere Ecke des Raums ausgerichtet, sodass der Fluchtpunkt sich ebenfalls hier befindet. Es zeigt sich eine Selektivität der Kameraführung, sodass

weder der gesamte Raum noch alle anwesenden Personen gefilmt werden: Den Fokus bildet das Geschehen zwischen den Lehrkräften und den Schüler:innen, während die Forscherin hinter der Kamera trotz ihrer proximalen Nähe zu dem Sitzkreis nur teilweise zu sehen ist. Das Zentrum des Fotogramms bildet eine Sitzkreisanordnung, in der sich die meisten abgebildeten Personen versammelt haben. Die Ausnahme bilden drei stehende Schüler:innen rechts auf dem Fotogramm und die Forscherin am linken Rand des Fotogramms. Die Körper aller sichtbaren Anwesenden sind auf die drei stehenden Schüler:innen gerichtet, die jeweils ein weißes Papier präsentierend vor sich halten. Die Papiere sind aus dieser Perspektive nicht lesbar – aus einer anderen Kameraperspektive wird jedoch ersichtlich, dass der Schüler, der am dichtesten an der Tafel steht, ein Papier mit der Aufschrift „leicht“ hält, der Schüler neben ihm ein Papier mit der Aufschrift „leichter“ und die Schülerin neben ihm ein Papier mit der Aufschrift „am leichtesten“ hochhält. Der Sitzkreis besteht aus vier Bänken, die ein Rechteck bilden. In der Mitte des Sitzkreises befindet sich ein niedriger Tisch vor der Lehrerin. Der Sitzkreis befindet sich genau in der Ecke des Raums, in der die Fensterwand und die Tafelwand zusammenkommen. In dieser Ecke steht ein kleiner Beistelltisch, auf dem einige gelbe Kästen stehen. An der Tafelwand sind neben der geschlossenen und beschriebenen Tafel, die an der rechten oberen Ecke des Fotogramms zu sehen ist, ein Bild und eine Pinnwand angebracht, auf der einige Papiere angebracht worden sind. Weder die Papiere noch der Tafelanschrieb sind lesbar. Außerdem sind weitere Dinge an der Tafelwand angebracht, die ebenfalls aufgrund der Distanz und der Qualität der Aufnahme nicht identifizierbar sind. Zu sehen sind außerdem vier Gruppentische und mehrere Stühle, die sich hinter den abgebildeten Personen befinden. Auf den hier sichtbaren Tischen befinden sich Mäppchen, Bücher und Papiere, neben einigen Stühlen stehen Rucksäcke.

In der Anordnung des Sitzkreises über fest installierte Bänke im Klassenraum dokumentiert sich, dass die Verlagerung des Unterrichtsgeschehens in einen Sitzkreis eine feste, etablierte Funktion in der sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens einnimmt. Darüber hinaus dokumentiert sich eine Asymmetrie unter den Akteur:innen, durch die ein Stehen-Sitzen-Verhältnis zwischen drei stehenden Schüler:innen und den sitzenden Personen entsteht. Die drei stehenden Schüler:innen werden durch ihre Assoziation mit dem Unterrichtsgegenstand mit Anspielungen auf ihr Gewicht hervorgehoben und vom interaktiven Geschehen in der Sitzkreisformation

ausgeschlossen. Dies geschieht sowohl auf der Ebene der Interaktion als auch durch die Platzierung des Sitzkreises. Er bildet eine geschlossene Einheit, zumal eine Bank so ausgerichtet ist, dass die sitzenden Schüler:innen den stehenden ihren Rücken zuwenden. Hierdurch entstehen ein ‚Innen‘ und ein ‚Außen‘ in der Anordnung der abgebildeten Personen, das vergleichbar mit dem zweiten Klassenzimmer aus den Sequenzen „Steckwürfe A und B“ ist: Während sich im Inneren des Sitzkreises die Interaktion zwischen den abgebildeten Personen abspielt, was durch Fotogramm 6 verdeutlicht wird, sind die Personen außerhalb des Sitzkreises der Gegenstand der Betrachtung, was sich in der Blickrichtung der Anwesenden zeigt. Außerdem zeigt sich, dass lediglich ein kleiner Teil des Raums für den Sitzkreis genutzt wird, wodurch eine gewisse Proximalität aller Anwesenden entsteht, was das Innere des Sitzkreises noch stärker vom ‚Außen‘ abgrenzt. Dadurch wird den drei Schüler:innen durch ihre räumliche Positionierung außerhalb des Sitzkreises eine Sonderstellung zugewiesen, die durch die Geschlossenheit des Sitzkreises verstärkt wird.

Fotogramm 7 zeigt eine selektivere Kameraführung, da nun der Fokus vom gesamten Sitzkreis auf die Interaktion weniger abgebildeter Personen gerichtet wird. Im Vergleich zu den Interaktionen auf Fotogramm 6 zeigt sich in diesem Fotogramm eine intimere Nähe zwischen der Lehrkraft und einer Schülerin, die sich vom übrigen abgebildeten Geschehen abhebt.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Jahn so: #05:27#

Die Lehrerin sitzt in der rechten Ecke des Sitzkreises und richtet ihren Kopf in die Richtung der drei stehenden Schüler:innen.

Me @(. )@ #05:28#

Die Schüler:innen und die beiden Lehrkräfte sitzen verteilt auf vier Bänken, die als Sitzkreis angeordnet sind. Alle sitzenden Personen richten ihre Körper in die Richtung der drei stehenden Schüler:innen aus.

Frau Jahn Lukas lies mal deins vor bitte. #05:30#

Lukas leicht #05:31#

Er steht rechts neben dem Sitzkreis und hält mit beiden Händen ein Blatt Papier vor sich, auf dem *leicht* steht.

Frau Jahn Sie deutet mit einem Stift auf Flori #05:31#

Flori leichter #05:32#

Er steht links neben Lukas und hält mit beiden Händen ein Blatt Papier vor sich, auf dem *leichter* steht.

Frau Jahn Sie deutet mit einem Stift auf Kathleen #05:32#

Kathleen °am leichtesten° #05:34#

Sie steht links neben Flori und hält mit beiden Händen ein Blatt Papier vor sich, auf dem am *leichtesten* steht.

Frau Jahn mhm (.) und was machen dann die Adjektive #05:37#

Sie macht eine deutende, wackelnde Bewegung mit ihrem Stift, während sie abwechselnd auf die drei stehenden Schüler:innen deutet.

Karl Er meldet sich. #05:38#

Frau Jahn äh: Karl #05:39#

Karl was beschreiben. #05:42#

Frau Jahn ja was beschreiben oder noch n bisschen anders (2) s-schreiben ja (.) hast Recht die beschreiben was (aber) sie beschreiben-sogar ganz was Bestimmtes. #05:51#

Alma °wer leicht ist und wer (leicht)° ah ne. #05:55#

Frau Jahn ja das is das entsprechende wie oder, das Adjektiv ne #06:00#

Levin Er meldet sich #06:00#

Frau Jahn Levin was meinst (du); #06:01#

Levin ähm (.) der Lukas is leicht? (.) der (.) Flori is leichter als der Lukas (.) und (.) die Kathleen ist am [leichtesten.] #06:10#

Frau Jahn das hatten wa ja jetzt schon (.) genau. das hat ja der Karl gesagt da wird was beschrieben **Bei der Nennung von Karls Namen deutet sie mit der rechten Hand auf ihn.** (.) aber was machen die eigentlich miteinander die-die: (.) Adjektive oder diese (.) Steigerung ( ) #06:22#

Während sie die Frage formuliert, deutet sie mit dem rechten Zeigefinger auf die drei stehenden Schüler:innen.

Jim und Er und die Schülerin neben ihm melden sich mit wenigen Sekunden Abstand Sw? #06:26#

Frau Jahn Sie macht mir der rechten Hand eine Geste in Jims Richtung #06:26#

Jim werden immer leichter? #06:27#

Frau Jahn haltet euch mal nicht nur an dem einen (.) an dem Wort fest man könnt's auch noch mit nem andern machen (.)

machen wa gleich auch noch Larissa meldet sich, während die Lehrerin spricht Larissa. #06:35#

Larissa immer betonter. #06:37#

Frau Jahn immer betonter? Lja okay;J #06:39#

Herr Prah1 Er deutet mit ausgestrecktem Arm mit dem Zeigefinger in die Richtung der Schülerin und hält seinen Arm für 13 Sekunden ausgestreckt L (was) haben wir denn gemachtJ (.) als wir hier gewogen haben. #06:40#

Larissa wir haben geguckt wie schwer sie sind #06:45#

Frau Jahn ( ) #06:47#

Larissa leicht #06:48#

Frau Jahn Sie macht eine wackelnde Bewegung mit dem Stift in die Richtung der Schülerin schwer oder leicht aber Lwas habtern gemacht?J #06:51#

Herr Prah1 L (wir ham auch Größe) J

Frau Jahn LgenauJ #06:52#

Herr Prah1 Lwir ham auchJ die Größe L(gemessen)J #06:53#

Frau Jahn L eben.J des ham wa (ja) (.) vorgestern gemacht mit der Größe. #06:55#

Aman Er meldet sich #06:58#

Herr Prah1 (Aman) #06:59#

Aman wir habens abgelesen; #07:01#

Frau Jahn j:a:: Laber dann ham wa ja wasJ auf #07:04#

Herr Prah1 Ldas war der Anfang.J #07:04#

Frau Jahn wir ham das ja auch aufgeschrieben Sie deutet mit ausgestrecktem Arm in die Richtung der Tafel und dann ham wa ja was- was festgestellt. Sie macht eine schreibende Bewegung mit dem ausgestreckten Arm und senkt ihn wieder #07:10#

Me Drei Schüler:innen melden sich kurz nacheinander. #07:13#

Frau Jahn was ham wa gemacht. Hans #07:12#

Hans die wie wörter zeigen an (.) wie leicht oder (.) wie schwer jemand ist. #07:19#

Frau Jahn die beschreiben es wie jemand ist da haste Recht das hatten wa jetzt (.) schon:: gefunden. (.) aber was

machen die denn **Sie macht mit ausgestrecktem rechtem Arm eine wackelnde Bewegung in die Richtung der Tafel** guckt mal was ham wir denn gestern an der Tafel gemacht. (.) gestern und vorgestern einmal von der Größe einmal vom Gewicht.  
#07:32#

Me **Mehrere Schüler:innen melden sich bereits während die Lehrerin noch spricht**  
#07:32#

Frau Jahn Jana #07:32#

Jana immer ähm zusammengerechnet #07:33#

Frau Jahn @(. )@ **Sie beugt sich lachend nach vorne** da haste Recht (.) wir ham das auch zusammengerechnet (.) aber wir haben ja erst mal jedes einzelne Kind gewogen **Während sie spricht, beugt sich Herr Prahlsich zu der Schülerin rechts neben ihm und flüstert ihr etwas ins Ohr** und dann kam ja ganz schnell raus so oh:: die Kathleen is am leichtesten gewesen. (.) da gibts n bestimmtes Wort was was isn das was man dann macht. (.) wenn ich zum Beispiel sage oh:: die hat ja schöne lange Haare die Helen (.) aber die von der: (.) Bibi (.) die sind noch länger. und (.) die von der (.) Larissa (.) sind am längsten. **Herr Prahlsich zu der Schülerin links neben ihm und flüstert ihr etwas ins Ohr** (.) was hab ichn dann mit den dreien gemacht; **Sie macht eine wackelnde Bewegung mit der rechten ausgestreckten Hand** ich habs nich nur beschri::eben **Zwei Schüler:innen melden sich, unter ihnen die Schülerin, der Herr Prahlsich gerade etwas zugeflüstert hat** ich hab noch was anderes- ach ja Lvorsagen gibts nich Herr Prahlsich #08:15#

Herr Prahlsich @(. )@ #08:15#

Frau Jahn wer: (.) was mach ichn dann; (7) dann kann ich ja auch dich auch gleich drannehm. #08:26#

Herr Prahlsich Ldas wär aber schade #08:28#

Frau Jahn @(. )@ Jana sags. #08:30#

Jana °(wir) haben uns (.) verglichen?° #08:31#

Frau Jahn ja. (.) das war allerdings jetzt ja nicht selber rausgefunden würd ich ma vermuten #08:35#

## *Rekonstruktion*

Frau Jahn fordert Lukas, Flori und Kathleen auf, die Worte auf den Papieren, die sie halten, vorzulesen, was die drei Schüler:innen nacheinander durch lautes Vorlesen umsetzen. Hierbei wird der Unterrichtsgegenstand der Komparation von Adjektiven auf der Ebene der fachlichen Ordnung über einen vermeintlich fachlich unabhängigen Kontext konstituiert. Dieser Kontext ist das unterschiedliche Gewicht von drei Schüler:innen. Der Unterrichtsgegenstand wird auch über das Schüler:innen-Standbild visualisiert und vergegenständlicht. In der Frage der Lehrerin und ihrer deutenden Gestik in Richtung der Schüler:innen wird eine Verbindung von „Adjektiven“ und dem Schüler:innen-Standbild hergestellt. Hieraus ergibt sich eine Assoziation des bisher noch nicht benannten Gegenstands der Komparation mit dem semantischen Feld von „leicht“, wobei das Gewicht der Schüler:innen im Modus der Exemplifizierung bzw. Visualisierung eines grammatikalischen Phänomens instrumentalisiert wird. Das grammatikalische Phänomen der Komparation wird nicht als Regel erklärt, sondern auf das Adjektiv „leicht“ angewandt: Dabei wird die Abstraktion dieser angewandten Regel und deren Formulierung als grammatikalisch-deskriptive Beobachtung implizit als Aufgabe an die Schüler:innen delegiert. Dadurch ist die Art und Weise, wie die fachliche Ordnung in diesem Fall hergestellt wird, vergleichbar mit der Sequenz „Frühling“ . Während also auf der Ebene der fachlichen Ordnung ein Sachverhalt erkannt werden soll, der durch das Standbild der Schüler:innen repräsentiert wird, werden die drei Schüler:innen und ihr zur Schau gestelltes Gewichtsverhältnis auch auf der Ebene der sozialen Ordnung zum Gegenstand der Betrachtung. Die Ausrichtung der stehenden Schüler:innen zeigt, dass sie selbst nicht an der fachlichen Ordnung beteiligt sind und somit nicht am kollektiven Erschließen der grammatikalischen Regel teilnehmen können.

Frau Jahn ruft den sich meldenden Karl auf. Mit seinem Beitrag bietet Karl eine grammatikalische Eigenschaft von Adjektiven als Antwort an, was wiederum von der Lehrerin differenziert wird. An dieser Stelle dokumentiert sich ein asymmetrisches, komplementäres Verhältnis der Interaktion: Die Lehrerin erfragt hier etwas, das sie bereits kennt, und bewertet die Beiträge der Schüler:innen in Bezug auf deren Passung zu der von ihr antizipierten Antwort. Gleichzeitig besteht bei allen Akteur:innen ein konjunktiv geteiltes Wissen über den Ablauf dieses komplementären Frage-Antwort-Schemas. So wird Karls Beitrag von der Lehrerin als zu unspezifisch

markiert. Alma meldet sich und wird von der Lehrerin aufgerufen. In ihrem Beitrag zeigt sich, dass sie auf der Grundlage von Karls Antwort das Element des Beschreibens und das von der Lehrerin beigesteuerte Indiz der fehlenden Bestimmtheit auf das von den drei Schüler:innen präsentierte Adjektiv „leicht“ bezieht. Während die Lehrerin Almas Beitrag zwar bestätigt, zeigt sich aber durch das Aufrufen eines weiteren Schülers, dass die von der Lehrkraft antizipierte Antwort nicht genannt wurde. Wie auch Alma beziehen sich Levins und Jims Beiträge auf das Adjektiv „leicht“ und die Konstellation der drei Schüler:innen. Die Beiträge der Schüler:innen werden dabei immer nach demselben Muster von der Lehrerin differenzierend aufgegriffen: kein Beitrag wird explizit falsifiziert, sondern partiell bestätigt – gleichzeitig macht sie deutlich, dass die gesuchte Antwort noch nicht gegeben wurde, und liefert Hinweise, die in einem ambivalenten Verhältnis zur gesuchten Antwort stehen. Es zeigt sich, dass die Beiträge der Schüler:innen das semantische Feld von „leicht“ nicht verlassen. Das Adjektiv „leicht“ und dessen Steigerungsformen limitieren dabei im Zuge der Konstitution des Unterrichtsgegenstands die Deutungshypothesen der Schüler:innen. Im Rahmen dieser limitierenden Gegenstandskonstitution gelingt es den Schüler:innen jedoch die ambivalenten Hinweise der Lehrerin in ihre Beiträge einzuarbeiten, worin sich nochmals zeigt, dass die fachliche Suchbewegung der Schüler:innen mit der Gegenstandskonstitution rund um „leicht“ assoziiert ist. So kann auch Larissa den Hinweis von Frau Jahn, ein anderes Adjektiv zu verwenden, in ihren Beitrag einbauen, wie es sich auch in den Beiträgen von Alma, Levin und Jim gezeigt hat. Somit wird auf der Ebene der fachlichen Ordnung deutlich, dass diese sich entlang der Logik des Gegenstands konstituiert, obwohl die Schüler:innen nicht die Antwort nennen, die die Lehrerin hören möchte. Zudem verfestigt sich, dass die stehenden Schüler:innen weder an der sozialen noch an der fachlichen Ordnung des Geschehens teilhaben. Dadurch kommt deren Status eher dem eines ‚Dings‘ des Unterrichts gleich als dem eines Teilnehmers bzw. einer Teilnehmerin.

Unmittelbar nach der Rückmeldung von Frau Jahn meldet sich der Förderlehrer Herr Prah zu Wort. Bis zu diesem Zeitpunkt hat er sich nicht an der verbalen Interaktion beteiligt, saß aber mit im Sitzkreis. Dadurch durchbricht er Frau Jahns Muster der differenzierenden Rückmeldung. Herr Prahls hinführende Frage schließt dabei an einen Gegenstand aus der vergangenen Stunde an, der bei den Schüler:innen dadurch als bekannt vorausgesetzt wird. Auf der Ebene der fachlichen Ordnung

transformiert sich somit die fachliche Anforderung von der abstrahierenden Beschreibung eines grammatikalischen Phänomens, die die Ableitung einer Regel erfordert, hin zu der nicht-fachbezogenen Tätigkeit einer vergangenen Unterrichtsstunde. Dadurch löst er sich vom fachlichen Rahmen der Steigerung von Adjektiven. In Bezug auf die fachliche Ordnung lassen sich folglich unterschiedliche Orientierungen für beide Lehrkräfte rekonstruieren: Während Frau Jahn die Logik des Gegenstands der Steigerung von Adjektiven performativ aufrecht erhält, verschiebt Herr Prahl den fachlichen Fokus.

Herr Prahl nimmt mit einer Handbewegung Larissa an die Reihe. Mit dem nonverbalen Aufrufen einer Schülerin übernimmt er eine Aufgabe, die bis zu diesem Zeitpunkt nur von Frau Jahn ausgeführt worden ist. Das überlappende Sprechen der beiden Lehrkräfte deutet auf ein Konkurrieren um das Rederecht hin – die oppositionelle Orientierung in Bezug auf die fachliche Ordnung tritt dadurch noch deutlicher hervor. Herr Prahl bezieht mit seinem Verweis auf das Messen eine weitere Tätigkeit der vergangenen Unterrichtseinheit mit ein. Durch das Aufrufen von Aman positioniert er sich erneut als Redeführer und Moderator. Aman bezieht sich in seinem Beitrag auf konkrete Tätigkeiten der vergangenen Unterrichtseinheit und schließt damit an den vom Lehrer aufgeworfenen Rahmen an. Auch die Lehrerin positioniert sich durch ihre unmittelbare Rückmeldung als Redeführerin. Gleichzeitig lenkt Frau Jahn den von Herrn Prahl aufgeworfenen thematischen Rahmen zurück in ihr Frage-Antwort-Schema. Dabei bleibt die von der Lehrerin antizipierte Antwort identisch. Nachdem zwei weitere Schüler:innen Antworten gegeben haben, die erneut von der Lehrerin differenziert werden, nimmt Frau Jahn im Modus der Exemplifizierung erneut explizit Bezug auf die Steigerung von Adjektiven, indem sie „lang“ anhand der Haarlänge von drei Schülerinnen steigert. Durch die Durchsetzung ihrer Rolle als Redeführerin erkennt sie Herrn Prahl diese Rolle nicht nur ab, sondern weist ihm in der Hierarchie der sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens einen Platz zu, der ihr untergeordnet ist.

Währenddessen flüstert Herr Prahl Jana und einer weiteren Schülerin etwas zu (Fotogramm 7). Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass es sich dabei vermeintlich um die gesuchte Antwort handelt. Das heimliche Zuflüstern durch Herrn Prahl steht wiederum in einem oppositionellen Verhältnis zur fachlichen Orientierung der Lehrerin: Während den Schüler:innen so eine Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ermöglicht wird,

indem sie die richtige Antwort benennen können, wird die fachliche Teilhabe auf diese Weise lediglich simuliert. Zudem wird den Schüler:innen dadurch die Fähigkeit aberkannt, selbst auf die Antwort zu kommen, obwohl sich viele aktiv an dem kollektiven Erschließen beteiligen. Die Lehrerin macht das Vorsagen daraufhin explizit zum Thema und markiert die Antwort von Jana in diesem Zusammenhang als nicht legitim. Dennoch wird Jana dazu aufgefordert, die Lösung zu nennen.

Wenngleich das von den Lehrkräften antizipierte Ziel über die Sequenz hinweg immer darin bestand, die Schüler:innen dazu zu bringen, das Wort „vergleichen“ zu nennen, unterliefen die Gegenstandskonstitution und die damit einhergehenden fachlichen Anforderungen Transformationsprozesse, die sich aus den oppositionellen Orientierungen der beiden Lehrkräfte ergeben haben. Während die implizite Anforderung zu Beginn aus der abstrahierenden Beschreibung eines grammatikalischen Phänomens bestand, wurde diese auf die Nennung einer Handlung der vergangenen Unterrichtseinheit verlagert. Schließlich wurde sie auf die Wiederholung eines vorgesagten Begriffs reduziert. Über die gesamte Sequenz hinweg wird jedoch der Ausschluss der drei stehenden Schüler:innen performativ aufrechterhalten.

#### 8.1.6 Zusammenfassung Typ I

In der Unterrichtspraxis von Typ I Besonderung werden die soziale und fachliche Ordnung im Modus der Separation konstruiert, was sowohl die soziale Teilhabe als auch die fachliche Teilhabe des Unterrichtsgeschehens limitiert. Diese Unterrichtspraxis ist dabei nur in formal inklusivem Unterricht zu finden, in dem Schüler:innen mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden. Die Differenzierung wird in der expliziten und/oder impliziten Andersbehandlung von Schüler:innen entlang von zugewiesenen Merkmalen bzw. Kategorien offenkundig. Diese Merkmale oder Kategorien markieren deren vermeintliche Abweichung von einer konstruierten (Leistungs)Norm (z. B. Sturm, 2016, Merl, 2019). Dies resultiert in (fähigkeitsbezogenen) Gruppierungen von Schüler:innen, die in der sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens kontinuierlich aufrechterhalten werden. In den meisten Fällen betreffen diese Abweichungskonstruktionen Schüler:innen, die einen SPF zugeschrieben bekommen haben. Es werden jedoch auch das Körpergewicht oder die Klassenstufe der Schüler:innen zum Anlass für eine Etikettierung sowie limitierte Teilhabe am sozialen und fachlichen Unterrichtsgeschehen gemacht. Es können

Praktiken räumlicher und anforderungsspezifischer Separation rekonstruiert werden, wenn Schüler:innen getrennt von der Gruppe nur mit der Förderlehrkraft oder der Teilhabeassistenz interagieren, oder die Schüler:innen mit SPF mit spezifischen Bezeichnungen wie „Sternchen“ o.Ä. etikettiert werden (Schumann, 2014).

Die fachliche Ordnung wird dabei von der Logik des Gegenstands mitbestimmt, was sich vor allen Dingen im Vergleich zu Sequenzen des Typs II zeigen wird. Fachliche Unterstützung erfolgt zumeist in einer (klassenöffentlichen) Aushandlung im Modus des Nachteilsausgleichs und wird in der Regel an die Teilhabeassistenz bzw. Förderlehrkraft delegiert. Durch die konstante Präsenz der Förderlehrkraft oder der Teilhabeassistenz, die z. B. Aufgaben gemeinsam mit den Schüler:innen bearbeitet oder das Verhalten der Schüler:innen sanktioniert, werden diese vom Rest der Gruppe besondert. Hierarchisierende Differenzkonstruktionen zeigen sich darüber hinaus auch in der Verteilung von schulischen Arbeitsaufträgen. So werden einigen Schüler:innen Aufgaben gestellt, die auf der Grundlage von fähigkeitsbezogenen Gruppierungen durch die Lehrkräfte erfolgen und von denjenigen Aufgaben abweichen, die den übrigen Schüler:innen gestellt werden.

## 8.2 Typ II: Entfachlichung

### 8.2.1 Sequenz: Eine Geschichte schreiben [F2A]

Die folgende Sequenz wurde in einer Förderschulklasse mit dem Schwerpunkt Hören aufgezeichnet. Eine Schülerin, Carolin, kommuniziert ausschließlich mit Gebärdensprache (DGS). Zum Zeitpunkt der Aufnahme waren die Klassenlehrerin Frau Bergmann, die Inklusionshelferin Maike und sechs Schüler:innen anwesend. Die gefilmte Unterrichtsstunde markiert den Start einer Unterrichtsreihe, in der Bildergeschichten geschrieben werden, die in einem Buch gesammelt werden sollen, das im Anschluss von den Schüler:innen selbst gebunden und illustriert wird und von der Lehrerin frequent als potenzielles „Muttertagsgeschenk“ bezeichnet wird.



Fotogramm 8: 20:27

### *Fotogrammanalyse*

Auf dem Fotogramm sind sieben Personen abgebildet, die sich in einer Sitzkreisformation auf dem Teppichboden versammelt haben. Durch die Kameraführung sind sie in einer leichten Aufsicht zu sehen. Der Fluchtpunkt ist in der Ecke des Raumes mittig oben auf dem Fotogramm. Eine erwachsene Frau sitzt auf der linken Seite des Fotogramms im Fersensitz leicht gebeugt über einem Blatt Papier. Es handelt sich um die Lehrerin. Sie hält einen Stift in der rechten Hand, die wiederum auf dem Blatt Papier liegt. Das Papier ist in einer blauen Handschrift beschrieben, die sich nur auf dem oberen Abschnitt des Papiers befindet. Die linke Hand der Lehrerin ruht auf ihrem Schoß. Zudem trägt sie eine FM-Anlage<sup>39</sup> um den Hals. Vor ihr liegen „UNO“-Spielkarten auf dem Boden. Der Lehrerin gegenüber sitzen sechs Kinder halbkreisförmig auf dem Boden. Es handelt sich um die Schüler:innen. Lediglich eine Schülerin ist frontal zu sehen – sie sitzt im Schneidersitz rechts von der Lehrerin. Rechts neben dieser Schülerin sitzen drei Schüler:innen, die nur im Profil zu sehen sind. Dabei ist auch zu erkennen, dass der Schüler mit dem orangen Pullover ein weißes Hörgerät trägt. Links neben einem weiteren Schüler im Profil sind zwei Schülerinnen nur mit dem Rücken zu sehen. Alle abgebildeten Personen sind einander mit den Oberkörpern zugewandt, wenngleich die Blicke auf die Dinge gerichtet sind, die sich in der Mitte des Sitzkreises befinden. Dort liegen vier Schwarz-Weiß-Zeichnungen, die die Bildergeschichte „Herr Jakob“ abbilden und nebeneinander angeordnet wurden. Die Bilder auf dem Boden sind den Schüler:innen zugerichtet,

---

<sup>39</sup> Bei einer FM-Anlage handelt es sich um einen drahtlosen, tragbaren Sender mit Mikrofon, der über Funk mit den Hörgeräten der Schüler:innen verbunden ist (Leonhardt, 2019).

wobei die beiden Schülerinnen, die die jeweils äußerste Position im Halbkreis einnehmen, orthogonal auf die vier Bilder in der Mitte blicken. Hinter den Schüler:innen stehen Hocker und Einzeltische – hinter diesen Einzeltischen befinden sich jeweils leere Stühle. Auf dem Tisch in der rechten oberen Ecke des Fotogramms liegen Unterlagen – an das Tischbein dieses Tisches ist ein rosa Rucksack angelehnt. Hinter den Tischen sind hölzerne Schranktüren zu sehen. Der untere Teil eines Kamerastativs befindet sich genau vor dem Fluchtpunkt. Hinter der Lehrerin sind einige Kartons, gestapelte Hefte und Bücher zu sehen sowie eine weiße Plastiktüte und Flaschen. Über der Lehrerin hängen Kopfhörer an einer Metallstange.

Durch die geringe Anzahl der anwesenden Personen im Sitzkreis findet das Unterrichtsgeschehen auf sehr kleinem Raum statt. Im unmittelbaren Vergleich zu Fotogrammen dieser Sequenz, die über andere Kameraperspektiven generiert wurden, zeigt sich, dass die Tische und Stühle im Raum leerstehen. Die Lehrerin und die Schüler:innen befinden sich auch proximal sehr dicht beieinander, wodurch eine gewisse Intimität der Interaktion erzeugt wird, die vergleichbar mit Sequenz „Steckwürfel B“ ist, wenngleich in diesem Fall die gesamte Klasse involviert ist und nicht nur ein einzelner Schüler. Gleichzeitig wird im Vergleich zu anderen Sitzkreisformationen deutlich, dass es eine differenzierbare Lehrer- und Schülerseite gibt, da die Schüler:innen sich halbkreisförmig um die Lehrerin versammelt haben. Die Bilder im Sitzkreis sind auf die Schüler:innen ausgerichtet, sodass sie zu Adressat:innen der fachlichen Ordnung werden, die durch das Material mitkonstituiert wird. Die Dinge, die sich im Zentrum des Sitzkreises befinden, werden somit zu Objekten der Betrachtung, während der Fokus der Lehrerin auf dem Blatt liegt, das sie beschreibt. Der Sitzkreis markiert dabei die Grenze: Die Bedeutsamkeit wird lediglich Dingen zugeschrieben, die sich innerhalb des Kreises befinden, während anderen Dingen, wie z. B. den Kartons oder den Papierstapeln hinter der Lehrerin, diese Bedeutsamkeit nicht beigemessen wird.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Bergmann Was ist wichtig, was müssen wir schreiben damit die Geschichte am Ende auch zu verstehen ist; sie gebärdet während sie spricht Nino; sie nimmt sich einen Stift, der neben ihr auf dem Boden lag; sie gebärdet *Du Idee* in Richtung von Nino #20:08#

Nino schüttelt den Kopf #20:08#

Fatih (unverständlich) er meldet sich #20:09#

Frau Bergmann Keine Idee? Du hast doch eben schon so viel erzählt, das war gut gleichzeitig gestikuliert sie mit den Händen; #20:10#

Bianca meldet sich #20:10#

Nino er deutet auf die Bilder in der Mitte Mann er gebärdet *Herr/ Mann*; Frau Bergmann gebärdet *Wer* #20:16#

Fatih (unverständlich) #20:19#

Frau Bergmann gebärdet *Herr/ Mann*; #20:19#

Nino macht die selbe Gebärde L Herr, #20:20#

Fatih L(unverständlich)J #20:20#

Frau Bergmann Frau Bergmann deutet mit der rechten Hand die Gebärde für den Buchstaben *J* an #20:21#

Nino Nino macht dieselbe Gebärde JakobJ er dreht sich zu Fatih und hält den Finger an seinen Mund pssch (.) Herr Jakob baut er gebärdet *bauen* #20:27#

Frau Bergmann die Lehrerin schreibt währenddessen auf ein Papier und gebärdet anschließend Herr *J* bauen #20:34#

Frau Bergmann Was baut er denn; #20:36#

Nino Stapel? er gebärdet *bauen* #20:36#

Frau Bergmann Ne; was baut der gleichzeitig gebärdet sie *bauen* #20:39#

Nino LHaus?J er gebärdet *Haus* #20:40#

Bianca LEinen TurmJ oder Haus; #20:41#

Frau Bergmann sie nickt leicht Mhm; (.) und aus was? sie beugt sich über das Blatt neben sich #20:43#

Nino Karten? #20:44#

Frau Bergmann Frau Bergmann schreibt auf das Blatt ein #20:48#

Fatih LKartenhaus J #20:49#

Frau Bergmann LKarten (.)J #20:50#

Fatih LKartenhausJ #20:51#

Frau Bergmann Haus sie legt den Stift auf den Boden #20:52#

### *Rekonstruktion*

Frau Bergmann initiiert die gemeinsame Beschreibung der Bilder in der Mitte des Sitzkreises mit einer Frage nach dem, was die Geschichte braucht, um verständlich zu sein. Hier dokumentiert sich eine (Re-)Kontextualisierung des Schreibprozesses, in der das Schreiben einer Geschichte zu einem Mittel wird, das Verständlichkeit und Lesbarkeit als Anforderung hat. Das Geschichtschreiben ist somit kein Selbstzweck,

sondern wird mit einer Zielvorstellung verbunden. Während Frau Bergmann spricht, melden sich Nino und Fatih Die Verständlichkeit wird hier von Frau Bergmann mit dem Schreiben einer Geschichte konnotiert. Daraufhin senkt Nino seine Hand und wird einige Sekunden später von Frau Bergmann gebärdend gefragt, ob er eine Idee habe, was er durch ein Kopfschütteln verneint. In einem Modus der Bestärkung adressiert die Lehrerin Nino als wissend. Nino gibt daraufhin gebärdend und sprechend die Antwort „Mann“, nachdem er auf die Bilder in der Mitte des Sitzkreises gedeutet hat. Frau Bergmann fragt nur gebärdend nach dem Namen, macht die Gebärde für „Mann“ und deutet die Gebärde für „J“ an, was wiederum von Nino gebärdend und sprechend wiederholt wird, indem er „Herr Jakob“ sagt, was schließlich von der Lehrerin validierend auf ein Papier geschrieben wird. Es zeigt sich, dass die Gebärde für den Buchstaben „J“ hier mit dem Namen „Jakob“ assoziiert ist.

Auf der Ebene der Handlungspraxis zeigt sich, dass die Antwort des Schülers von der Lehrerin performativ durch das Vormachen der Gebärde ko-konstruiert wird. Dabei gebärdet sie die Antwort nur, während Nino sie gebärdet und verbalisiert. Diese multimodale Kommunikationsstruktur des Unterrichts ermöglicht es hier, verbale und gestikulierende Unterstützung bzw. Hilfestellung zu leisten, die die Anforderungen der fachlichen Ordnung deutlich herabsetzt. Dadurch ist die Art und Weise, wie die multimodale Kommunikationsstruktur in diesem Fall zum Einsatz kommt, ein Dokument fachlich ambivalenter bzw. gegenstandsbezogener Teilhabe, zumal die aktive Teilnahme des Schülers Nino hier dem fachlichen Anspruch übergeordnet wird. Gleichzeitig wird der Schüler Nino durch die Hinweise der Lehrerin nur darin unterstützt, eine eigene Antwort zu formulieren. Die Fähigkeit, selbst eine Antwort zu geben, wird ihm folglich nicht abgesprochen – im Gegensatz zur Sequenz „Adjektive“, in der der Förderlehrer eine Antwort unmittelbar vorsagt. Die Beschreibung wird von Nino durch das flektierte Verb „baut“ ergänzt, welches er erneut gleichzeitig gebärdet und ausspricht. Es zeigt sich somit, dass nicht nur die Lehrerin multimodal kommuniziert, sondern diese Kommunikationsstruktur Teil der sozialen und fachlichen Ordnung des Unterrichts ist. Die Lehrerin schreibt „Herr Jakob baut“ auf das Papier neben ihr, was die Antwort von Nino nonverbal bestätigt. Nachdem sie die Wörter aufgeschrieben hat, blickt sie in die Richtung von Carolin, der nicht-hörenden Schülerin, und gebärdet „Herr/Mann J bauen“, worauf Carolin nicht reagiert.

Es zeigt sich, dass die multimodale Struktur auch zur Absicherung der Verständlichkeit für alle hörenden und nicht-hörenden Anwesenden eingesetzt wird. In der darauffolgenden Erörterung, was auf dem ersten Bild gebaut wird, werden die Bildinhalte deutlich kleinschrittiger von der Lehrerin erfragt. Dies ermöglicht es den Schüler:innen, Antworten zu geben, die aus nur einem Wort bestehen. Mit diesem adaptierten Frage-Antwort-System steigt die Beteiligung unter den Schüler:innen, gemessen an der Frequenz ihrer Wortmeldungen, an. Es zeigt sich, dass fachliche Teilhabe – hier als eine Ermöglichung der Beteiligung am Unterrichtsgeschehen verstanden – durch eine Verringerung der Anforderung bzw. eine sehr kleinschrittige Hilfe bei der Formulierung von Antworten erreicht wird. Die Ermöglichung von Beteiligung am Unterrichtsgeschehen erfolgt also über die (Teil-)Vorgabe fachlicher Inhalte, die als autonome Schülerantworten fremdgerahmt werden. Die Ermöglichung sozialer und gegenstandsbezogener Teilhabe am Unterrichtsgeschehen durch eine pauschale Herabsetzung oder (Teil-)Vorgabe fachlicher Inhalte für alle anwesenden Schüler:innen lässt sich als eine zentrale Dimension des Typs fachlich-ambivalenter Teilhabe beschreiben.

### 8.2.2 Sequenz: *Angst vor Fehlern* [F2A]



Fotogramm 9: 25:50

#### *Fotogrammanalyse*

Die Lehrerin und die sechs Schüler:innen sitzen gemeinsam im Sitzkreis auf dem Boden, wobei die Konstellation der abgebildeten Personen identisch mit Fotogramm 8 ist. Während die Lehrerin im Fersensitz vor den Schüler:innen sitzt, haben diese in verschiedenen Sitzpositionen um die Lehrerin in einer Halbkreisordnung Platz genommen. Die Lehrerin hält ein Papier präsentierend in Richtung der Schüler:innen.

Auf der oberen Hälfte dieses Papiers befindet sich eine Abbildung, die identisch mit dem ersten Bild ist, das ganz links außen in der Mitte des Sitzkreises liegt. Auf der unteren Hälfte des präsentierten Papiers sind mehrere leere, linierte Zeilen abgebildet. In der Mitte des Sitzkreises liegen einige Spielkarten und vier bedruckte Papiere, die auf dem Fotogramm z. T. durch die Aufsicht von den Köpfen und Oberkörpern der Schüler:innen verdeckt werden und aufgrund der Distanz nicht lesbar sind. Die Papiere sind den Schüler:innen mit Bild und Text frontal zugerichtet, während die Lehrerin aus ihrer Perspektive alles kopfüber sieht. Hinter der Lehrerin sind zahlreiche Bücher, Papiere, Kartons, Kisten und Flaschen zu sehen.

Während die proximale Nähe der abgebildeten Personen aufrechterhalten wird, zeigen sich Entwicklungen mit Bezug auf die fachliche Ordnung: Die Anordnung von Bildern und Texten in der Mitte des Sitzkreises legt durch die explizite Zuordnung eines beschrifteten Papiers zu einem bestimmten Bild sowohl eine Passung von Bild und Text nahe als auch eine chronologische Reihenfolge in der Anordnung der Bild-Text-Paare von links nach rechts. Fotogramm 8 zeigte diese beschrifteten Papiere noch nicht. Ferner wird auch ein Zusammenhang zwischen den Papieren im Sitzkreis und dem präsentierten Papier deutlich. Durch die Zuwendung der Papiere zu den Schüler:innen werden diese zu den Adressat:innen dieser Gegenstände und damit der fachlichen Ordnung. Gleichzeitig fungiert die Bild-Text-Zuordnung als fachbezogener, von der Lehrerin instruierter Zugang zu der zu schreibenden Geschichte. Diese Zuordnung konstituiert die Aufgabe der Schüler:innen, indem die Geschichte als Reproduktion bzw. Nachahmung des bereits beschriebenen Textes visualisiert wird.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Bergmann meint ihr denn ihr schafft das auch selber eine Geschichte zu schreiben? während sie spricht, gebärdet sie *denken, du/ihr, können, selbst* und *Geschichte* [danach macht sie eine weitere Gebärde, die keiner Gebärde der DGS zugeordnet werden konnte] #25:20#

Bianca schüttelt den Kopf, während sie ein Band in ihren Händen dreht #25:21#

Nino Jaa das schaff ich #25:21#

Bianca weil ich verschreibe mich immer; #25:24#

Frau Bergmann Ah; okay; das heißt du hast ein bisschen <sup>L</sup>Angst dass du: Fehler machst; sie gebärdet *du Angst falsch*<sup>L</sup> #25:30#

Bianca <sup>L</sup>nickt mit dem Kopf<sup>L</sup> #25:29

Sarah Ja ich auch; #25:31#

Frau Bergmann Du auch, *gebärdet du auch* #25:32#

Me Ich auch #25:33#

Frau Bergmann Okay; da hab ich eine;; eine gute Idee; *gebärdet ich gut Idee* ihr bekommt von mir, die; nimmt die Blätter rechts von sich (.) Arbeitsblätter, die Geschichte; hält die leeren Arbeitsblätter vor sich hoch so, da kann man schreiben, und dann, legt die Blätter auf den Boden wenn ihr fertig seid, kontrollieren die Maie und ich, *gebärdet fertig Kontrolle [unverständlich] ich ansehen* #25:55#

Nino Oh nein bitte nicht schlägt die Hände über dem Kopf zusammen #25:57#

Frau Bergmann Wi:r verbesserns, und dann bekommt ihr das nochmal und dürft es abschreiben nochmal; und dann sind keine Fehler mehr drin; wär das eine gute Idee? und dann können die Mamas und die Papas das nämlich super lesen; während sie spricht, *gebärdet die Lehrerin* #26:11 #

### *Rekonstruktion*

Die Frage der Lehrerin markiert einen thematischen Wechsel, der einerseits die gemeinsame Beschreibung der Papiere im Sitzkreis beendet und die Schüler:innen andererseits nach ihrer Selbsteinschätzung zur bevorstehenden Aufgabenbearbeitung befragt. Es zeigt sich hier, dass die Voraussetzungen für die Aufgabenbearbeitung nicht (implizit) durch die Lehrkraft festgesetzt werden, sondern gemeinsam (explizit) zum Thema gemacht werden, wodurch den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst dazu zu positionieren. Der Zugang zur gegenstandsbezogenen Ordnung wird auf diese Weise adaptierbar und bildet keine statische Größe wie in den Sequenzen „Dicke Katze“ und „Steckwürfel A und B“, in denen die fachlichen Anforderungen nur unter bestimmten Bedingungen im Modus des Nachteilsausgleichs adaptiert wurden. Es zeigt sich, dass die Schüler:innen ihre Voraussetzungen dabei individuell benennen können. Dies dokumentiert sich in ihren Antworten: zum einen Nino, der sich als könnend positioniert, und zum anderen Bianca, Fatih und Sarah, die sich durch ihr unmittelbares Kopfschütteln als nicht könnend positionieren.

Diese explizite Positionierung der Schüler:innen als nicht-könnend in einem klassenöffentlichen Rahmen ist ein zentrales Dokument für eine an Teilhabe orientierte Unterrichtspraxis: Die Schüler:innen können, wie in diesem Fall Bianca, das fachliche Problem benennen, das ihre Selbsteinschätzung als ‚nicht-könnend‘ vermeintlich

verursacht – hier in Bezug auf das Schreiben einer Geschichte –, ohne Gefahr zu laufen, sich zu brüskieren. Die darauffolgende Rückfrage der Lehrerin relativiert dieses Nicht-Können: Es wird nicht mehr als feststehende Tatsache gerahmt, sondern als Befürchtung markiert. Sarah und mehrere andere Schüler:innen bestätigen die „Angst vor Fehlern“ als Befürchtung. Somit dokumentiert sich eine peerbezogene Solidarisierung mit diesem Nicht-Können. Nicht-Können bzw. die Inanspruchnahme von Hilfe werden auf diese Weise klassenöffentlich ausgehandelt und dadurch entbrüskiert und normalisiert. Die Lehrerin macht daraufhin einen Vorschlag, der an die geäußerte Befürchtung der Schüler:innen anknüpft: Sie und die Teilhabeassistentin Maike verbessern die geschriebenen Texte der Schüler:innen. Danach können die Texte noch einmal fehlerfrei abgeschrieben werden.

Das Präsentieren des Arbeitsblattes markiert dieses als bedeutsam für die Konstitution des Unterrichtsgegenstands. Jeder Arbeitsschritt ist hierbei mit Dingen konnotiert: Die initiale Beschreibung der Geschichte ist mit den Bildern und den beschriebenen Papieren assoziiert. Der individuelle Schreibprozess steht in Verbindung mit den Arbeitsblättern. Das Ziel der gesamten Unterrichtseinheit wird durch das selbst zu gestaltende Buch vergegenständlicht. Der hohe Stellenwert der Dinge für die Gegenstandskonstitution des Unterrichtsgeschehens ist ebenfalls typisch für fachlich ambivalente Teilhabe. Dabei steuern die Dinge nicht nur fachliche, sondern unter Umständen auch soziale Routinen im Unterricht.

Im Interaktionsverlauf dieser Sequenz lässt sich außerdem eine Verschiebung dessen ausmachen, was beim Geschichtschreiben fokussiert wird. Die inhaltsbezogene Beschreibung einer (Bilder)Geschichte weicht der Konstruktion eines (sprachlich) fehlerfreien Textes. Dieser Wechsel ist einerseits eine Adaption der gegenstandsbezogenen Ordnung, die die genannten Befürchtungen der Schüler:innen aufgreift – zumal durch die angekündigte Redaktion von Frau Bergmann und Maike ein Raum geschaffen wird, in dem Fehler beim Schreiben gemacht werden können. Andererseits wird ein Teilaspekt des Schreibens einer Geschichte bzw. eines Textes priorisiert, der zudem außerschulisch zweckgebunden wird, indem die Bearbeitung mit der Leserlichkeit für die „Papap und Mamas“ konnotiert wird, während andere Aspekte bei der Bearbeitung keine Rolle mehr spielen. Folglich werden fachliche Inhalte – hier die Leserlichkeit der Schüler:innen-Texte – durch den expliziten Einbezug der Eltern als Leser:innen der Geschichte implizit in einen Anwendungskontext gebracht, der

vermeintlich der Erfahrungswelt der Schüler:innen entspricht. Damit werden die fachlichen Inhalte sowie die Arbeitsprodukte zumindest teilweise aus dem unterrichtlichen Setting dekontextualisiert, weil der Text für die Eltern geschrieben werden soll.

### 8.2.3 Sequenz: *Namen schreiben* [F2A]



*Fotogramm 10: 31:32*

#### *Fotogrammanalyse*

Die Sequenz stammt aus derselben Unterrichtseinheit. Die Lehrerin und die sechs Schüler:innen sitzen gemeinsam im Sitzkreis auf dem Boden unter dem geöffneten Smartboard, wie es auf Fotogramm 10 zu sehen ist. Während die Lehrerin vor den Schüler:innen sitzt, sitzen diese in verschiedenen Sitzpositionen um die Lehrerin versammelt in einer Halbkreisordnung. Das Fotogramm zeigt einen deutlich größeren Teil des Klassenraums, wodurch noch deutlicher wird, dass die gesamte Gruppe nur einen sehr kleinen Teil des Raums einnimmt. Aus der Perspektive der Kamera befinden sich die Tische und Stühle im Vordergrund und die Gruppe – teilweise von den Tischen verdeckt – im Hintergrund, wenngleich sie sich relativ genau in der Mitte des Fotogramms befindet. | In Kombination mit den vorangegangenen Fotogrammen 8 und 9 zeigt sich, dass in der Sitzordnung Gemeinschaft durch proximale Nähe konstituiert wird. Diese exkludiert alle Dinge außerhalb des Sitzkreises (Stühle, Tische, Schreibunterlagen etc.) und verleiht nur den Dingen im Sitzkreis (Bilder, beschriebene Blätter), die auf diesem Fotogramm nicht zu erkennen sind, eine Bedeutung für die Interaktion. Die Exklusion erstreckt sich auch auf die Personen, die sich außerhalb des Sitzkreises – und außerhalb des Fotogramms – befinden, was hier

die Teilhabeassistentin Maike betrifft, die sich im hinteren Teil des Klassenraums aufhält.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Ja; (2) sehr gut, (.) dann, darf; sie nimmt ein Bündel  
Bergmann Papiere und hält es in Sarahs Richtung die Sarah anfangen;  
#28:41#

Sarah sie nimmt die Papiere entgegen #28:41#

Frau sie beugt sich vor ah das hier, dreh ich um okay, sie dreht die  
Bergmann beschriebenen Papiere um ihr wollt ja selber was  
schreiben; oder das sammel ich ein; sie sammelt die  
beschriebenen Papiere ein eins zwei drei- sie legt sie zur Seite  
außerdem hab ich unordentlichst geschrieben; #28:52#

Sarah sie steht auf und geht in Richtung der Tische #28:52#

Jenny Das können wir eh nicht lesen; #28:56#

Frau Das könnt ihr eh nicht lesen; zack die Lehrerin nimmt eine  
Bergmann weiteren Stapel Papiere und hält ihn Jenny hin #28:58#

Jenny sie nimmt die Papier und steht auf #29:00#

Frau hält einen weiteren Stapel in Richtung Bianca und Nino (zack) #29:04#  
Bergmann

Bianca sie nimmt die Papier und steht auf #29:04#

Nino er greift nach dem Stapel, bekommt aber kein Papier #29:05#

Frau sie übergibt Nino einen weiteren Stapel #29:05#  
Bergmann

Nino er nimmt den Stapel Papier aufstehend entgegen #29:06#

Fatih Die Na:me kann ich nicht schreiben, #29:08#

Frau Ah die Lehrerin hält Fatih und Carolin zwei weitere Stapel hin und richtet sich  
Bergmann auf #29:10#

Carolin sie nimmt die Papier und steht auf #29:10#

Fatih er nimmt die Papier und steht auf #29:10#

Frau ich schreib nochmal den Namen auf; (.) genau; (5) das  
Bergmann wäre wichtig sie kniet sich hin und steht auf das stimmt #29:17#

Maike kommt zur Lehrerin #29:17#

Frau nochmal ganz kurz warten bevor ihr anfangt, mh? die  
Bergmann Lehrerin blickt zu Maike #29:19#

Me Die Schüler:innen setzen sich an ihre Plätze und holen ihre Schreibunterlagen hervor #29:21#

Nino warum? #29:21#

Maike ( ) #29:21#

Frau ( ) #29:27#

Bergmann

Maike Sie geht wieder in den hinteren Teil des Klassenraums #29:28#

Frau So: Moment Moment Moment bevor ihr anfangt Sie geht an

Bergmann das Pult links neben der Tafel, nimmt sich einen Stift und kommt wieder an die Tafel zurück #29:35#

Nino warum? #29:35#

Fatih ( ) #29:36#

Frau wir sammeln nochmal Wörter die ihr vielleicht

Bergmann braucht; und die kann ich euch an die Tafel schreiben; okay? Sie gebärdet, während sie spricht. Die erste Gebärde kann nicht gedeutet werden, als zweites gebärdet sie *Wort*, als drittes *brauchen* und macht eine schreibende Bewegung in die Richtung der Tafel was für Wörter braucht ihr denn; der Fatih hat schon gesagt den Namen gell, von dem Mann; sie gebärdet *Wort, brauchen, Name und Mann* und zieht die Tafel nach unten #29:49#

Nino Jakob; (.) ich kann mir den auch nicht so gut merken; #29:52#

### *Rekonstruktion*

Mit dem Austeilen der Arbeitsblätter initiiert die Lehrerin einen Wechsel der Sozialform, was von Sarah komplementär aufgegriffen wird, indem sie das Arbeitsblatt entgegennimmt, aufsteht und sich in die Richtung ihres Platzes begibt. Insgesamt werden den Schüler:innen vier Arbeitsblätter ausgeteilt. Das Einsammeln der beschriebenen Bildergeschichte sowie die Äußerung der Lehrerin, sie habe „unordentlichst geschrieben“, markieren die zuvor gemeinsam beschriebenen Bilder als potenzielle, aber ggfs. unbrauchbare Hilfen bei der Aufgabenbearbeitung, was durch Jennys Verweis auf die Unleserlichkeit des Geschriebenen bestärkt wird. Jennys Äußerung wird von der Lehrerin durch Wiederholung validiert. Durch das Einsammeln der beschriebenen Blätter, dem Austeilen der Arbeitsblätter und der sukzessiven

Rückkehr der Schüler:innen an ihre Plätze nach dem Erhalt der Arbeitsblätter wird die Situation des gemeinsamen Sitzkreises aufgelöst.

Bei den Schüler:innen dokumentiert sich die Routine der Bearbeitung von Arbeitsmaterial an ihren eigenen Plätzen im Klassenraum. Durch Fatih's Einwand, er könne den „Namen“ nicht schreiben, positioniert er sich erneut klassenöffentlich als nicht-könnend in Bezug auf eine von ihm erkannte Anforderung der Aufgabe: die (orthografische) Ausformulierung der für die Geschichte relevanten Wörter. Die Lehrerin validiert Fatih's Beitrag und markiert ihn durch ihre Adressierung des Klassenplenums mit ihrer Aufforderung zum Warten als relevant für alle Schüler:innen. Hier dokumentiert sich sowohl eine Herabsetzung der fach- bzw. aufgabenbezogenen Anforderungen, wodurch die gegenstandsbezogene bzw. soziale Teilhabe implizit höher gewichtet wird als die Aufrechterhaltung fachlicher Ansprüche, die die Logik des Gegenstands in diesem Fall prinzipiell zuließe. Für die Schüler:innen dokumentiert sich wiederum eine Entbrüstung des öffentlichen Bekenntnisses vermeintlich unzureichender fachlicher Voraussetzungen.

Die Teilhabeassistentin Maïke kommt an die Tafel und bespricht kurz etwas Unverständliches mit Frau Bergmann. Im Gegensatz zu nahezu allen Sequenzen des Typs I treten die Förderlehrkraft und die Teilhabeassistentenz hier in Interaktion, was ein gemeinsames Vorgehen im Vollzug der unterrichtlichen Praxis dokumentiert. Die einzige Interaktion zwischen Regel- und Förderschullehrkraft, die in Typ I stattfand, war hingegen von einer oppositionellen Konkurrenz um das Rederecht gezeichnet.

Im unmittelbaren Anschluss rahmt Frau Bergmann das Anschreiben von Wörtern, die vielleicht von den Schüler:innen benötigt werden, als legitime Hilfestellung. Während dadurch einerseits die orthografische Schreibung und die Verwendung bestimmter Wörter als bedeutsam für die Bearbeitung der Aufgabe markiert werden, wird andererseits auch ein Nicht-Können in Bezug auf diese orthografischen und wortschatzbezogenen Voraussetzungen klassenöffentlich bearbeitet. Fatih's vorherige Anmerkung, er könne den Namen nicht schreiben, wird hier von der Lehrerin aufgegriffen. Die entbrüstende Unterrichtspraxis zeigt sich auch in Ninos Beitrag, der sich mit Fatih's Nicht-Können solidarisiert.

Es dokumentieren sich eine gegenstandsbezogene und soziale Ordnung, die individuelles Nicht-Können entbrüstet und sogar positiv wendet, als eine

Unterstützungsoption für die übrigen Schüler:innen, während sich fachliche Anforderungen nach unten hin als flexibel und modifizierbar gestalten. Diese Praxis wird besonders deutlich im Vergleich zu den Sequenzen „Steckwürfel A und B“ und „Dicke Katze“ in denen die fachlichen Anforderungen die fachliche Teilhabe der Schüler:innen mit SPF limitieren.

#### 8.2.4 Sequenz: „Tempus, das ist son Boot“ [G1]

Die folgende Sequenz stammt aus einer formal inklusiven Grundschulklasse der dritten Jahrgangsstufe. Anwesend sind neben der Grundschullehrerin Frau Roth eine Förderlehrerin und eine Inklusionshelferin. Außerdem sind 17 Schüler:innen anwesend, von denen einige einen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen zugewiesen bekommen haben und ein Schüler im Bereich geistige Entwicklung. Die videografierten Unterrichtsstunden umfassen eine Reihe zum Thema Zeiten. Diese Sequenz markiert die erste Stunde dieser Unterrichtsreihe.



Fotogramm 11: 09:06

#### *Fotogrammanalyse*

Auf Fotogramm 11 sind mehrere Personen abgebildet, die zusammen in einem Sitzkreis sitzen – mit der Ausnahme von einem Schüler, der in dessen Mitte steht. Durch die Kameraperspektive aus der hinteren linken Ecke des Raums wird die hintere Reihe der Personen durch die verdeckt, die sich näher an der Kamera befinden. Im Vordergrund des Fotogramms befinden sich Stühle und Tische mit Schreibutensilien, die die Personen zusätzlich verdecken. Auf der linken Seite ist eine Tafel zu sehen, an der viele blaue und weiße Schilder bzw. Papiere angebracht sind, die den mittleren Teil der Tafel nahezu vollständig bedecken. Auf dem rechten Teil der geschlossenen Tafel sind im oberen Bereich drei Schilder/Papiere angebracht. An der rechten Seite

sind sieben unlesbare Papiere angebracht, zudem wurde etwas an die Tafel geschrieben, das aufgrund der Distanz ebenfalls nicht lesbar ist. Die Wand hinter der Tafel sowie die rechts angrenzende Wand sind fast vollständig mit runden, eckigen Karten, Papieren und Bildern bedeckt. Vor der Tafel sitzen drei erwachsene Frauen, von denen auf diesem Fotogramm zwei zu sehen sind, während die dritte erwachsene Frau durch den Kamerawinkel teilweise von einem Schüler verdeckt wird – es handelt sich dabei um die Förderlehrerin. Bei den beiden anderen erwachsenen Frauen handelt es sich um die Teilhabeassistentin und die Grundschullehrerin. Es zeigt sich, dass sich die Lehrerinnen (einschließlich der Teilhabeassistentin) zusammen an der Tafelseite des Sitzkreises als (multi)professionelle Einheit positionieren, während die Gruppe an Schüler:innen sich geschlossen neben ihnen einreihet. Im Vergleich zu anderen Akteurskonstellationen, in denen Teilhabeassistenzen bzw. Förderlehrkräfte sich nur in der proximalen Nähe der Schüler:innen mit SPF aufhalten und gar nicht mit den Regelschullehrkräften interagieren („Steckwürfel A und B“, „Dicke Katze“, „Frühling“) werden die Schüler:innen in diesem Fall nicht nur nicht durch eine proximale Nähe besondert, wie es beispielsweise in den Fotogrammen 1, 2, 6 und 7 der Fall war, sondern sind auf der Ebene der sozialen Ordnung hier ein Teil der gesamten Schülergruppe. Gleichzeitig dokumentiert sich im Vergleich zu den Fotogrammen 8–10 eine größere Distanz zwischen den Lehrkräften und den Schüler:innen.



*Fotogramm 12: 09:51*

Dieses ergänzende Fotogramm zeigt die Mitte des Sitzkreises. Der Kameraausschnitt blendet durch die Zoomfunktion den Rest des Raumes aus und bildet damit nur einen stark selektiven Ausschnitt ab. Zu sehen ist ein Teil der Schüler:innen – manche sind

der Kamera mit dem Rücken zugewandt, andere frontal. Ein Schüler kniet in der Mitte des Sitzkreises vor blauem Stoff, auf dem drei laminierte Karten liegen. Durch die Distanz und die Spiegelung der laminierten Karte sind die Abbildungen auf den zwei kleinen Karten schwer zu erkennen – auf der oberen Karte sind allerdings die Umrisse von zwei Personen zu sehen. Auf der größeren Karte ist die Abbildung eines Flaschenschiffs erkennbar.

Es zeigt sich, dass der blaue Stoff hier eine Art Podium bildet, auf dem die Dinge des Unterrichts präsentiert werden. Dadurch wird den Dingen auf dem blauen Stoff durch das Arrangement eine besondere Bedeutung beigemessen – die fachliche bzw. gegenstandsbezogene Ordnung wird wiederum in hohem Maße über das Material konstituiert. Dies zeigt sich auch an den Blicken der Schüler:innen, von denen die meisten auf dem knienden Schüler im Sitzkreis und den laminierten Karten ruhen, die auf dem blauen Stoff platziert wurden Lediglich der Schüler im grauen Pullover wendet sich in die Richtung seines Sitznachbarn. Wenngleich sich der im Sitzkreis kniende Schüler von den sitzenden Schüler:innen abhebt, zeigt sich doch im Vergleich zu Fotogramm 11, auf dem er noch stand, dass seine Position eine Dynamik besitzt, die das Schüler:innen-Standbild auf Fotogramm 6 nicht hatte. Diese Schüler:innen mussten über die gesamte Sequenz hinweg als Gegenstand der Betrachtung in derselben Position verharren.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Roth Alle Anwesenden sitzen in einem Sitzkreis, die Lehrerin sitzt vor der Tafel schau mal rein, #09:51#

Samuel Ich soll reinschauen? #09:51#

Frau Roth Ja; #09:52#

Samuel Er steht auf und nimmt sich einen Briefumschlag, der auf blauem Stoff mittig im Sitzkreis liegt, öffnet ihn, holt ein Blatt heraus und begibt sich zurück auf seinen Platz #09:55#

Domingo Was will der von uns? #09:55#

Me Die Schüler:innen neben Samuel rücken näher zu ihm und sehen auf das Blatt, das er in seiner Hand hält #10:04#

Samuel Tempus (das ist son) Boot er steht auf und geht zu dem blauen Stoff (soll ichs da) drauflegen? #10:04#

Frau Roth Ja, leg mal drauf, (.) äh #10:06#

Samuel Er nimmt weitere Blätter aus dem Briefumschlag, kniet sich neben den Stoff und legt ein weiteres Blatt auf den Stoff soll ich L(das auch noch vorlesen?)J #10:14#

Frau Roth LGuck mal,J ob noch was drin ist, ja, #10:16#

Samuel Er nimmt weitere Blätter aus dem Umschlag und legt sie ebenfalls auf den Stoff #10:35#

Me ( ) #10:35#

Samuel Soll ichs vorlesen? Er hält ein gelbes Blatt in die Richtung der Lehrerin #10:35#

? °Ja:° #10:36#

Frau Roth Wäre sinnvoll. (.) oder such jemand andern aus wenn du nicht vorlesen möchtest (.) und du kannst auch vorlesen #10:42#

Me Mehrere Schüler:innen heben schnell die Hände in Richtung Samuel #10:42#

Samuel Ich lese er setzt sich und die Schüler:innen nehmen ihre Hände wieder herunter. Samuel beginnt zu lesen: liebe Klasse drei a mein Name ist Tim; ich bin neun Jahre alt; und ich habe z- eine Zwillingsschwester, die heißt Emma; wir fahren gerne jede Ferien zu meiner Oma denn meine Oma wohnt am Meer; (.) wenn ich morgens aufwache und aus dem Fenster schaue kann ich das Meer sehen; dann stell ich mir vor wie es wäre mit einem großen Segelschiff über das Wasser zu fahren; heute möchte ich euch von den letzten Sommerferien bei meiner Oma erzählen; denn die sollten das Abenteuer unseres Lebens werden; (.) eines Tages waren eines Tages waren Oma Mama und Papa zu (in d-) zu Freunden gefahren Emma und ich durften allein zu Hause bleiben; und so stürmten wir direkt in unserer Lieblingszimmer, in das Zimmer unseres Opas; unser Opa war (.) vor lang- längerer Zeit gestorben und früher Kapitän auf einem großen Schiff gewesen. L er hatJ #11:36#

Frau Roth LWart mal kurz,J was ist denn n Kapitän? #11:40#

Me Mehrere Schüler:innen melden sich #11:40#

Frau Roth Pascal? #11:40#

Pascal N Fußballer auf eim Boot. #11:41#

Frau Roth Auf einem Boot ( ) Schiff #11:43#

Pascal Äh; der äh leitet das äh äh die Leute das was die machen  
solln #11:51#

Frau Roth Mhm (bejahend), #11:52#

### *Rekonstruktion*

Kurz bevor die hier vorgestellte Sequenz beginnt, legt Frau Roth der Gruppe einen verschlossenen Briefumschlag vor, der an die Klasse adressiert ist – als Absender ist „Tim Fröhlich“ angegeben. Samuel fragt, was der Absender des Briefs von der Klasse möchte, woraufhin er von der Lehrerin aufgefordert wird, in den Umschlag zu schauen.

Mit ihrer Aufforderung rekurriert die Lehrerin auf den Briefumschlag, der auf dem blauen Stoff in der Mitte des Sitzkreises liegt. Samuel sichert sich als Adressat der Aufforderung von Frau Roth ab und holt sich den Umschlag aus der Mitte des Sitzkreises, geht an seinen Platz zurück und öffnet ihn. Die Wiederholung von Samuels Frage durch Domingo deutet darauf hin, dass bisher keine Antwort darauf gegeben wurde, was der Absender von der Klasse erwartet. Zudem zeigt sich, dass der Umschlag hier im Modus des Verborgenen präsentiert wird, was von den Schüler:innen mit Neugier erwidert wird, indem sie sich nach vorne beugen und auf den Umschlag sowie dessen Inhalt blicken. Samuel beginnt damit, den Inhalt des Umschlags zu beschreiben, worunter auch die Abbildung eines Flaschenschiffs zu finden ist, das mit „Tempus“ etikettiert ist. Darüber hinaus sind auch mehrere andere Abbildungen von gemalten Personen in dem Umschlag. In der Verwendung dieser Abbildungen dokumentiert sich die Entfachlichung fachlicher Termini: „Tempus“ wird auf der Ebene der fachlichen Ordnung performativ aus seinem grammatikalischen Kontext gelöst und in Assoziation mit dem Flaschenschiff gesetzt. Somit ist an dieser Stelle auch wieder von einer gegenstandsbezogenen Ordnung zu sprechen, die den unterrichtlichen Gegenstand, hier das Schiff, fokussiert und dabei die Fachlichkeit ausklammert. Noch während des Beschreibens geht Samuel in den Sitzkreis zurück und fragt, ob er den Inhalt des Umschlags „drauflegen“ soll. In dieser Handlung lässt sich erneut der große Stellenwert der Dinge für die fachliche Ordnung rekonstruieren. Die Dinge werden auf dem blauen Stoff wie auf einem Podium platziert, die Platzierung erfolgt dabei als automatisierte Routine – so geht Samuel nach dem Öffnen des Umschlags wieder in die Mitte zurück und fragt erst dann, ob die Dinge auch dort

platziert werden sollen. Gleichzeitig reagiert Samuel im Modus der Absicherung auf Frau Roth. In dieser Praxis des Umgangs mit den Dingen dokumentiert sich eine ambivalente fachbezogene Logik, in der die Fachlichkeit des Unterrichtsgegenstands an diese Dinge delegiert wird, aber die Fachlichkeit des Gegenstands selbst von den Dingen und dem Umgang mit den Dingen durch Praktiken der Entfachlichung maskiert wird.

Nach einer kurzen Aushandlung der Leserrolle beginnt Samuel damit, den Briefftext abzulesen. In dem Briefftext wird die Klasse über ihre Jahrgangnummer direkt adressiert, während der noch unbestimmte Gegenstand als Narrativ der „Abenteuerreise“ gerahmt wird. Die Vermittlung des Unterrichtsgegenstands wird im Modus des gemeinsamen Erschließens in ein Narrativ eingebettet, das wiederum unmittelbar an die Dinge delegiert wird – gleichzeitig wird die Fachlichkeit des Unterrichtsgeschehens erneut maskiert. Anders als in der Sequenz Angst vor Fehlern wird der Unterrichtsgegenstand jedoch nicht mit dem außerschulischen Bereich in Verbindung gebracht. Es zeigt sich, dass der Unterrichtsgegenstand hier von der Lehrerin im Modus des Verbergens und Verfremdens konstituiert wird. Während fachliche Inhalte auf diese Weise maskiert oder dekontextualisiert werden, werden über den Einsatz der Dinge und das Narrativ der „Abentuergeschichte“ teilhabeorientierte Anschlussmöglichkeiten auf der Ebene der gegenstandsbezogenen und sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens geschaffen, was sich u.a. an der Interaktion von Frau Roth und Pascal zeigt, der hier (außerschulisches) Wissen einbringen kann, das durch das Narrativ gegenstandsbezogen wird.

#### 8.2.5 Sequenz: „Blitzkinder“ [G1]



Fotogramm 13: 19:32

## *Fotogrammanalyse*

Auf dem Fotogramm sind mehrere Personen abgebildet. Zwei Personen stehen, der Rest sitzt auf Bänken, die kreisförmig von Tischen umstellt sind. Bei der Person, die am Fenster steht, handelt es sich um den Forscher. Er hält eine Kamera in seiner rechten Hand. Die zweite stehende Person ist die Klassenlehrerin. Sie hält mit ihrer linken Hand eine Karte an die Tafel, neben zwei andere Karten, die bereits dort befestigt sind. Durch das Stehen-Sitzen-Verhältnis entsteht ein Ungleichgewicht, durch das sich die Klassenlehrerin als Zentrum der Aufmerksamkeit positioniert: Sie nimmt eine Position ein, in der sie von allen Personen im Raum gesehen werden kann, während der Forscher sich so im Raum platziert, dass ihn nur ein Teil der Personen sehen kann. Ein Teil der Tafel ist mit einem grauen Tuch abgedeckt. Auf dem Teil der Tafel, der am weitesten rechts im Fotogramm ist, sind weiterhin drei blaue Schilder, sieben weiße Schilder und Schrift angebracht. An der Wand hinter der Tafel befinden sich zahlreiche farbig beschriebene und bedruckte Blätter. Auch an der Fensterfront hinter dem Forscher sind Poster angebracht. Die sitzenden Personen verdecken einander durch die Kameraperspektive. Es handelt sich um die Schüler:innen der Klasse sowie die Förderlehrerin und die Teilhabassistentin. Mindestens zwei Schüler:innen melden sich sichtbar. An der abgedeckten Tafel zeigt sich, dass die Dinge des Unterrichts auf der Ebene der fachlichen Ordnung im Modus des Verbergens präsentiert werden. Sie nehmen dabei nur dann eine wesentliche Bedeutung ein, sofern sie von der Lehrerin performativ als bedeutsam markiert werden. So sind die Schilder bzw. das Schild, das sie hält, bedeutsam, weil damit interagiert wird, während die Papiere und Schilder an der Wand z. B. nicht als bedeutsam markiert werden. Auch durch das Verbergen wird den Dingen, die verborgen werden, eine Bedeutung verliehen. Dies ist zu Vergleichen mit der Sequenz „Namen schreiben“, in der die Lehrerin beschriftete Papiere entfernt, weil diese ggfs. eine unzulässige Hilfe beim selbstständigen Schreiben einer Geschichte dargestellt hätten. In dieser Sequenz wird auf der Ebene der fachlichen Ordnung etwas verborgen, was entweder noch nicht relevant ist oder ebenfalls eine unzulässige Hilfe darstellen würde, zumal Dinge, die für das Unterrichtsgeschehen irrelevant sind, wie die Blumen und Plakate, nicht verborgen werden.

## Transkriptausschnitt

- Frau Roth Sie steht an der Tafel ihr seid spitzenmäßig; also; ihr könnt gleich in euren Forschergruppen, °Marek° in euren Forschergruppen sie stellt sich vor den Sitzkreis wieder forschen, (.) ähm sie nimmt den Umschlag mit bunten Blättern von Pascal, der neben ihr steht diesmal braucht ihr keine (Dienst) zu verteilen sie hält den Umschlag vor sich ihr teilt euch das selbst ein (und) guckt es euch genau an, sie legt den Umschlag auf den blauen Stoff #18:50#
- Pascal Er geht auf seinen Platz #18:50#
- Frau Roth und ihr dürft herausfinden zu welchen Inseln reist denn die Tempus; zu welchen Inseln gehen ähm Tim und Emma; und wo reisen wir hin; (.) brauchst du einen Tipp mit deiner Gruppe, sie hängt ein Schild mit einer Glühbirne an die Tafel dann, sie nimmt sich einen Korb und geht wieder vor den Sitzkreis hast du wie immer die Tippkarten, sie holt sie aus einer Kiste schaut die sind nummeriert, diesmal, (.) mit welcher Nummer fängt man denn an, wenn man einen Tipp benötigt? #19:17#
- Me Mehrere Schüler:innen melden sich #19:18#
- Frau Roth Lisa #19:18#
- Lisa Tipp 1? #19:19#
- Me Einige Schüler:innen senken ihre Arme wieder, andere melden sich weiter #19:19#
- Frau Roth Prima sie legt den Korb vor sich auf den Boden es gibt insgesamt vier Tipps, mal gucken ob ihr sie überhaupt braucht, schaut einfach, und für die sie hängt ein Schild mit einem Blitz an die Tafel Mehmet? #19:32#
- Mehmet Für die Blitzkinder? #19:33#
- Frau Roth Gibt es noch eine Blitzaufgabe, ((holt sie aus der Kiste)) die stell ich euch hier rauf, (.) die könnt ihr euch holen, und, #19:41#

## *Rekonstruktion*

Frau Roth initiiert einen Wechsel der Sozialform durch ihre Ankündigung einer Aufgabenbearbeitung in den „Forschergruppen“. Es zeigt sich, dass nicht nur die gegenstandsbezogene Ordnung des Unterrichtsgeschehens über Dinge konstituiert wird. Auch die Steuerung der Sozialformen, die hier durch Bilder symbolisiert werden, die an der Tafel angebracht werden, wird nicht nur über Dinge konstituiert. In diesem Fall konstituieren die Dinge folglich nicht nur den Unterrichtsgegenstand, sondern lösen auch teilweise das Verbale bei der Konstruktion sozialer Ordnung ab.

In der Adressierung der Schüler:innen als Forscher:innen dokumentiert sich ein Modus des gemeinsamen Erschließens. Dieser ist auch schon in dem Umgang mit den Dingen zu erkennen, die den Schüler:innen im Modus des Verbergens präsentiert wurden. Der grammatikalische Fachbegriff „Tempus“ wird erneut dekontextualisierend als Name des Schiffs verwendet, das Teil des Narrativs der „Abenteuerreise“ ist, in das auch die Schüler:innen eingebunden werden („und wo reisen wir hin“). Ähnlich wie in den Sequenzen „Angst vor Fehlern“ und „Namen schreiben“ wird auch in diesem Fall die Inanspruchnahme von Hilfe entbrüskiert, indem sie von Frau Roth auf der Ebene der fachlichen Ordnung in die Struktur der Aufgabenbearbeitung einbezogen wird. Auch die Interaktionen innerhalb der Gruppenarbeiten legen nahe, dass die Verwendung der „Tippkarten“ als ein regulärer Bestandteil der Aufgabenbearbeitung verhandelt wird und nicht mit einem (klassenöffentlichen) Eingestehen von Unfähigkeit gleichgesetzt wird.

Der routinierte Einsatz von Bildern, die die Sozialform steuern, zeigt sich daran, dass die Schüler:innen die Bedeutung der jeweiligen Bilder kennen. So weiß Mehmet, dass das Blitzbild „Blitzkinder“ bedeutet. Hier dokumentiert sich eine gemeinsame unterrichtliche Praxis im Umgang mit und in der Benennung von den Dingen, die im unterrichtlichen Geschehen zum Einsatz kommen. Unter die Kategorie „Blitzkinder“ fallen alle Schüler:innen, die die Aufgaben vor dem Ende der Bearbeitungszeit abschließen und dadurch noch ausreichend Zeit für zusätzliche Aufgaben („Blitzaufgabe“) haben. Dadurch werden unterschiedliche Voraussetzungen bzw. die Inanspruchnahme von Hilfe und unterschiedliche Geschwindigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung normalisiert, ohne dass sie mit einem Nachteilsausgleich konnotiert wären: Allen Schüler:innen stehen die „Tippkarten“ und die die

„Blitzaufgaben“ zur Verfügung – jede:r Schüler:in wird als potenziell fähig adressiert, die Aufgabe zu bearbeiten.

#### 8.2.6 Sequenz: „Voll unglücklich“ [G1]



Fotogramm 14: 33:23

#### *Fotogrammanalyse*

Auf dem Fotogramm sind mehrere Personen abgebildet. Es handelt sich um die Lehrerinnen und Schüler:innen der Klasse. Alle haben sich in kleinen Gruppen versammelt. Zentral im Fotogramm ist eine Gruppe zu sehen, die aus drei Schüler:innen und der Förderlehrerin besteht. Zwei Studierende sitzen, während ein weiterer Schüler vor ihnen steht. Dieser Schüler ist der Kamera frontal zugerichtet, blickt aber nach unten. Die Förderlehrerin neigt sich über den Tisch zu den beiden Schüler:innen, die sitzen - alle drei sind so positioniert, dass ihre Rücken der Kamera zugewandt sind. Der Inhalt des Tisches ist nicht zu sehen, da er von den Personen verdeckt wird. Auf der linken Seite des Fotogramms ist eine weitere Gruppe zu sehen, die aus vier Schüler:innen und der Klassenlehrerin besteht. Diese Gruppe hat sich auch um den Tisch versammelt. Zwei Schüler:innen sitzen an der Innenseite des Tischkreises, die beiden anderen Schüler und die Lehrerin sitzen an der Außenseite. Auf der rechten Seite des Fotogramms ist eine weitere Gruppe zu sehen, die aus mindestens zwei Schülern und der Teilhabassistentin besteht. Alle haben sich sitzend um den Tisch versammelt. Die Aufteilung darüber hinaus kann nicht ausgemacht werden, da die anderen Gruppen von den Personen im Vordergrund verdeckt werden. Es zeigt sich eine ungleiche Aufteilung der Lehrerinnen auf die Schülergruppen: Während einige Schüler:innen unmittelbar von einer Lehrerin betreut werden, arbeiten andere Gruppen alleine.

## Analyse des Arbeitsmaterials

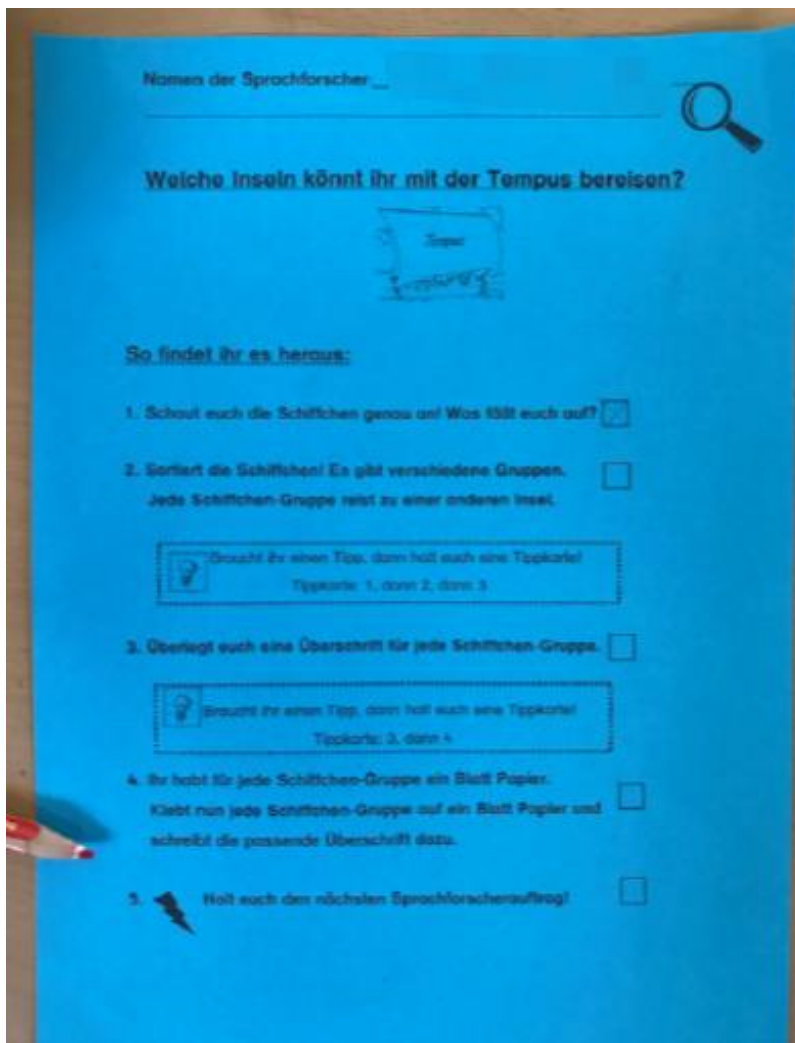


Abbildung 4: Arbeitsmaterial I

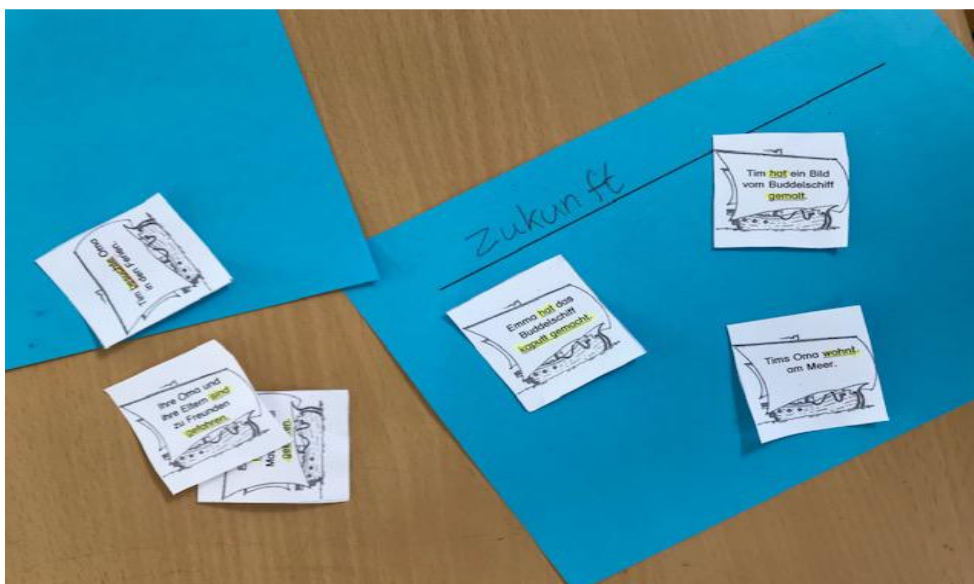


Abbildung 5: Arbeitsmaterial II

Zum Kontext des Arbeitsmaterials: alle Schüler:innen haben entsprechend ihres Gruppennamens farbige Arbeitsblätter erhalten (die Gruppe „Rot“ erhielt ein rotes Arbeitsblatt, die Gruppe „Blau“ ein blaues usw.). Das Arbeitsmaterial besteht aus dem beschriebenen Papier, das im Folgenden *Arbeitsmaterial I* (Abbildung 3) genannt wird, und vier einzelnen unbeschrifteten farbigen Papieren sowie einem Papier, das mit sämtlichen Schiffen bedruckt war, die in *Arbeitsmaterial II* (Abbildung 4) bereits ausgeschnitten worden sind. In den Segeln der abgebildeten Schiffe sind jeweils Sätze geschrieben. Alle Teile des Prädikats dieser Sätze sind dabei unterstrichen (in *Arbeitsmaterial II* sind die Teile des Prädikats zusätzlich von den Schüler:innen gelb markiert worden). In der obersten Zeile des Papiers steht „Namen der Sprachforscher:“. Rechts daneben befindet sich eine Linie, die sich über zwei Zeilen zieht. Auf die Linie wurden handschriftlich drei Vornamen eingetragen, die aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht wurden. Rechts neben der Linie und den Vornamen ist eine Lupe abgebildet. Die leere Linie impliziert eine vorzunehmende Beschriftung, die von den Schüler:innen umgesetzt wurde. Die Bearbeiter:innen des Arbeitsblatts werden als „Sprachforscher“ adressiert.

Unter der Zeile ist mittig folgende unterstrichene Frage in der größten Schriftgröße platziert: „Welche Inseln könnt ihr mit der Tempus bereisen?“ Unter dieser Frage ist das Bild eines Schiffes zu sehen, auf dessen Segel „Tempus“ steht. Es lässt sich eine Passung zum in der Sequenz etablierten Narrativ der „Abenteuerreise“ mit einer nautischen Verwendung des Tempus-Begriffs rekonstruieren, die den Begriff aus seiner grammatikalischen Verwendung herauslöst.

Unter der Abbildung ist linksbündig, in einer kleineren Schriftgröße, folgender Text formuliert, der zudem unterstrichen ist: „So findet ihr es heraus:“. Darunter werden in einer noch kleineren Schriftgröße Texte nummerisch gegliedert: „1. Schaut euch die Schiffchen genau an!“ Was fällt euch auf?“; „2. Sortiert die Schiffchen! Es gibt verschiedene Gruppen. Jede Schiffchen-Gruppe reist zu einer anderen Insel.“ Neben den Texten sind Kästchen abgebildet. In das Kästchen neben dem ersten Text ist handschriftlich ein Kreuz eingezeichnet worden. Durch die Texte unter 1. und 2. wird die nautische Metaphorik weiter ausgebaut: Die Adressat:innen des Arbeitsblatts werden dazu aufgefordert, sich Schiffchen anzusehen und diese zu sortieren. Darüber hinaus steht geschrieben, dass alle Schiffe zu einer anderen Insel fahren, worin sich wiederum das Narrativ der „Abenteuerreise“ dokumentiert, wenngleich es leicht

divergent zur übergeordneten Fragestellung ist, die danach fragt, wohin das Schiff „Tempus“ reisen kann, während nun von „Schiffchen-Gruppen“ die Rede ist. Die immanente Passung von Unterricht und Material auf der Ebene der gegenstandsbezogenen Ordnung ist dabei typisch für eine diese Unterrichtspraxis: Auch in den Sequenzen „Eine Geschichte schreiben“, „Angst vor Fehlern“ und „Namen schreiben“ spiegelt sich die Bildergeschichte im Arbeitsmaterial. In beiden Fällen zeigt sich somit, dass das Material sowohl in seinen Symbolen als auch in seiner Metaphorik auf das Unterrichtsgeschehen abgestimmt ist.

Unter 2. ist ein gestrichelter Kasten zu sehen. In diesem Kasten ist links die Abbildung einer Glühbirne zu sehen. Rechts daneben steht der Text in der kleinsten Schriftgröße dieses Arbeitsblattes: „Braucht ihr einen Tipp, dann holt euch eine Tippkarte!“ Mittig darunter steht: „Tippkarte: 1, dann 2, dann 3“. Es zeigt sich, dass das Unterstützungssystem bei der Bearbeitung der Aufgabe abgesetzt visuell in das Arbeitsmaterial eingelassen ist. Die Aufführung als möglicher Schritt bei der Bearbeitung normalisiert die Inanspruchnahme der Unterstützung für alle Schüler:innen. Da jede Gruppe dasselbe Material zugeteilt bekommt, sind alle Schüler:innen potenzielle Adressat:innen dieser Unterstützung.

Es folgt unter 3.: „Überlegt euch eine Überschrift für jede Schiffchen-Gruppe.“ In diesem Arbeitsschritt dokumentiert sich eine Divergenz zur immanenten Orientierung am gemeinsamen Erschließen: Die Schüler:innen sollen sich Überschriften für die Schiffchen *überlegen*. Diese Formulierung impliziert mehrere Antwortmöglichkeiten, die individuell unterschiedlich und dennoch gültig sein können. Gleichzeitig wird die Insel-Metaphorik verlassen, die von der zentralen Frage und einen vorangegangenen Arbeitsschritt impliziert wird, indem nun nicht mehr die Reiseziele der Schiffe benannt werden sollen („Welche Inseln könnt ihr mit der Tempus bereisen?“), sondern Gruppen von Schiffchen eine Überschrift gegeben werden soll.

Unter 3. ist ein weiteres Tipp-Kästchen abgebildet, in dem erneut steht: „Braucht ihr einen Tipp, dann holt euch eine Tippkarte!“ Mittig darunter steht: „Tippkarte: 3, dann 4“. Es zeigt sich, dass nicht jede Aufgabe einem bestimmten Arbeitsschritt zugewiesen ist: So taucht Tipp 3 sowohl im ersten Kästchen als auch in diesem auf.

Unter dem Kästchen steht zu 4.: „Ihr habt für jede Schiffchen-Gruppe ein Blatt Papier.“ Klebt nun jede Schiffchen-Gruppe auf ein Blatt Papier und schreibt die passende

Überschrift dazu.“ Erneut entfernen sich die Arbeitsschritte weiter von der weiter oben formulierten Frage, zudem wird die oben etablierte Insel-Metaphorik nicht mehr aufgegriffen.

Der letzte Arbeitsschritt unter 5. ist links mit der Abbildung eines Blitzes versehen, mit folgender Aufforderung: „Holt euch den nächsten Sprachforscherauftrag!“. In dieser Unterrichtspraxis nimmt der Blitz die Bedeutung von „weitere Aufgaben für schnelle Bearbeitung an“. Die Passung von Material und Unterrichtspraxis wird hier erneut deutlich, da indexikale Begriffe dieser Gruppe symbolisch ins Material eingespeist werden. Zudem zeigt sich erneut eine Normalisierung unterschiedlicher Bearbeitungsgeschwindigkeiten, indem sowohl Unterstützungssysteme als auch eine schnelle Bearbeitung durch das Material repräsentiert werden, die in den letzten Arbeitsschritt einbezogen wird, während dieser durch den Blitz optionalisiert wird.

Das Arbeitsmaterial ist ein Dokument für die Entfachlichung, die sich an dieser Stelle in der Vermeidung einer grammatikalischen Terminologie zeigt. Sie wird nicht in einem sprachwissenschaftlichen Sinn verwendet, der der fachlichen Logik des Gegenstands entsprechen würde, sondern in ein nautisches Narrativ der „Abenteuerreise“ eingebettet, das jedoch in seiner Metaphorik nicht konsequent ist, so werden die einzelnen Zeitstufen als „Inseln“, die von Schiffen bereist werden, und auch als „Schiffchen-Gruppen“ symbolisiert. Auch stehen die visuell hervorgehobene, übergeordnete Fragestellung „Welche Inseln könnt ihr mit der Tempus bereisen?“ und die fünf Arbeitsschritte in einem leicht divergenten Verhältnis zueinander, da in der Überschrift des Arbeitsblattes „die Tempus“ reist und in den Arbeitsschritten die „Insel-Gruppen“ reisen. Gleichzeitig normalisiert das Arbeitsmaterial Unterstützungsbedarf und unterschiedliche Geschwindigkeiten bei der Bearbeitung durch den visuellen Einbezug von Tipp-Kästchen und den letzten „Blitz“-Arbeitsauftrag. Während Unterstützungsmöglichkeiten in anderen Sequenzen nicht dezidiert im Material aufgegriffen werden, das in solchen Fällen nur den Abreitsauftrag enthält ohne auf „Tippkarten“ oder weitere Aufgaben hinzuweisen.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Mayer Sie kommt zu den drei Schüler:innen und beugt sich zu ihnen an den Tisch ihr habt auch noch gar keine Idee? #33:16#

Me Die drei Schüler:innen sitzen sich gegenüber und blicken auf den Tisch. Violetta und Tim sitzen auf ihren Stühlen, Ferdinand kniet auf einem Bänkchen vor dem Tisch. #33:16#

Violetta Ich hab schon ne Idee gehabt aber der will nicht zuhören; #33:20#

Frau Mayer Sag mal Violetta was war denn deine Idee #33:21#

Violetta Also. Tim besucht Oma in den Ferien; Tims Oma wohnt am Meer, stimmt; #33:30#

Frau Mayer Mhh, #33:31#

Violetta Und das da, #33:33#

Frau Mayer Also du fängst jetzt schonmal an die die Karten zu sortieren; ne, #33:36#

Violetta Ihre Oma und ihre Eltern sind zu Freunden gefahren und dafür bleiben Tim und Emma zu Hause. #33:44#

Frau Mayer Also Violetta hat schonmal #33:47#

Till Das kann aber nicht sein guck mal Tim besucht seine Oma, und die ist bei den Freunden das geht doch gar nicht; #33:52#

Violetta Nein ((atmet aus)) #33:53#

Ferdinand Tim besucht seine Oma in den Ferien; stimmt. Tims Oma wohnt am Meer; stimmt. ihre Oma und ihre Eltern #34:04#

Tim Ja die Oma von denen #34:05#

Ferdinand Sind zu Freunden gefahren das geht ja nicht sonst müssen die Kinder ja alleine zu Hause bleiben; #34:11#

Violetta Die bleiben ja auch alleine zu Hause hast du genau zugehört? #34:14#

Till Ja die hab- ja die bleiben ja auch zu Hause aber warum besuchen die dann warum steht dann hier dass die die Oma besuchen das ist doch voll unlogisch wenn die bei Freunden sind. #34:22#

### *Rekonstruktion*

Violetta, Till und Ferdinand bilden im Rahmen der Gruppenarbeitsphase die „Gruppe Rot“. Sie erhalten ein Arbeitsblatt, und bevor diese Sequenz einsetzt, lesen sie gemeinsam die Aufgabenstellung und holen sich die Tippkarten, die sie einander ebenfalls laut vorlesen (Till: schaut euch die Verben genauer an; was fällt euch auf).

Die Förderlehrerin Frau Mayer stößt zu Violetta, Till und Ferdinand und fragt sie, ob sie auch „noch keine Ideen“ haben, wodurch die drei Schüler:innen als nicht-wissend adressiert werden. Das Attribut des Nicht-Wissens wird jedoch relativiert, indem andere Schüler:innen indirekt auch als nicht wissend adressiert werden. Violetta widerspricht Frau Mayer, indem sie sich verbal als wissend positioniert, während Till und Ferdinand den Kopf schütteln. Es zeigt sich, dass das Narrativ der „Abenteuergeschichte“ für die Schüler:innen hier weiterhin den Unterrichtsgegenstand bildet, indem der Inhalt des Arbeitsmaterials, genauer gesagt die Sätze auf den Segeln der abgebildeten Schiffe, im Modus der Bewertung auf ihre vermeintliche Richtigkeit hin überprüft werden, als würden manche der Sätze auf den Zetteln eine falsche Aussage repräsentieren, die es zu finden gelte. So markiert Till den Sachverhalt, dass Tims Oma Freunde besucht, während er bei ihr zu Besuch ist, als unlogisch. Auch Ferdinand setzt die Bewertung des Inhalts fort. Nicht nur in dieser Gruppenarbeit lässt sich eine ratende Suchbewegung rekonstruieren, die sich bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags zeigt. Während in dieser Gruppenarbeit vornehmlich die Verifizierung des Inhalts Thema ist, geht es in einer anderen Gruppe beispielsweise darum, wie Inseln benannt werden sollen, die es gar nicht wirklich gibt. In einer weiteren Gruppenarbeit wird wiederum diskutiert, welches Unterrichtsfach sie gerade haben.

Auf der Ebene der gegenstandsbezogenen Ordnung zeigt sich, dass die Konstitution des Gegenstands als Narrativ der „Abenteuerreise“ sowohl den fachlichen Gegenstand der Zeiten als auch die damit verbundenen Anforderungen, die sich teilweise in den Arbeitsblättern und vor allen Dingen in den Tippkarten dokumentieren, überlagert. Dabei steht der hier konstituierte Unterrichtsgegenstand in einem widersprüchlichen Verhältnis zum eigentlichen, hier aber verborgenen Gegenstand: Der im Unterrichtsgeschehen konstituierte Gegenstand ist somit nicht identisch mit dem fachlichen Gegenstand. Das zeigt sich daran, dass die Schüler:innen inhaltlich über das Arbeitsmaterial sprechen und nicht etwa über etwas Außerunterrichtliches. Die Auseinandersetzung mit den Dingen führt jedoch nicht zur Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand. Dies führt wiederum zu Irritationen bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags. Der Gegenstand, der im Klassenplenum konstituiert wurde, hat keinen Bezug zum fachlichen Gegenstand. Dennoch ist dieser fachliche Gegenstand die Voraussetzung für die Bearbeitung des Arbeitsmaterials der Gruppenarbeit. Die existierenden Schnittstellen, wie z.B. die Nennung des Begriffs

„Tempus“, werden darüber hinaus dekontextualisierend verfremdet, indem „Tempus“ hier als Name eines Schiffs eingeführt wird, wodurch die Bedeutung des Begriffs für alle Schüler:innen verborgen bleibt, die ihn nicht in seinem eigentlichen grammatikalischen Verwendungszusammenhang kennen.

### 8.2.7 Sequenz: *Helferkinder* [G1]

In der folgenden Sequenz wird die Schülerin Violetta von der Lehrerin aufgerufen. Sie soll mit der Hand in einen Stoffbeutel langen und zieht einen Würfel heraus, auf dessen Seiten sämtliche Personalpronomen im Singular und im Plural abgebildet sind. Nach einer kurzen Klärung, worum es sich bei dem Würfel und den Personalpronomen handelt, wird Violetta dazu aufgefordert ein „Kärtchen“ aus demselben Stoffbeutel zu ziehen. Unmittelbar danach zieht sie noch eine laminierte Karte, auf der „finden“ steht.



Fotogramm 15: 09:02

#### *Fotogrammanalyse*

Das Fotogramm zeigt eine Gruppe von Schüler:innen, die sich in einer Sitzkreis-Anordnung versammelt haben. Ein Mädchen steht im Sitzkreis, während die anderen Schüler:innen auf Bänken und Stühlen sitzen. Ein Schüler meldet sich. Die Gruppe wird aus der linken vorderen Ecke des Raums betrachtet, wobei der Fluchtpunkt auf der statischen Kamera liegt, die sich in der gegenüberliegenden Ecke des Raums befindet. Durch die Perspektive sind nicht alle Personen vollständig zu sehen: Am linken Rand des Bildes ist beispielsweise lediglich das Bein einer Person zu sehen, andere Schüler:innen sind nur von hinten zu sehen – zudem wird ein:e Schüler:in von der stehenden Schülerin verdeckt, sodass nur ihr Fuß zu sehen ist. Um die sitzenden Schüler:innen herum befinden sich Tische und Stühle. Auf den sichtbaren Tischen befindet sich abgesehen von Audioaufnahmegeräten nichts. An den sichtbaren beiden

Wänden des Raums sind verschiedene bunte Bilder und Schilder angebracht – die Schrift darauf ist allerdings aufgrund der Distanz nicht lesbar. In der Mitte des Sitzkreises ist blauer Stoff zu sehen, auf dem ein Modellschiff steht. Direkt unter dem Stoff liegt ein weiß-gelbes Schild, auf dem „Präteritum (1. Vergangenheit)“ steht.

Die stehende Schülerin hebt sich von den sitzenden Schüler:innen ab: Während sie von allen Schüler:innen gesehen werden kann, kann sie immer nur einen Teil der Gruppe sehen und dem anderen Teil den Rücken zuwenden. Dabei wendet sie sich auf diesem Fotogramm einer Schülerin zu, die sich mittig am unteren Rand des Fotogramms befindet.

### *Transkriptausschnitt*

- Violetta Sie greift in einen Stoffbeutel, der von der Lehrerin gehalten wird und zieht ein Kärtchen heraus, auf der „finden“ steht finden #08:25#
- Frau Roth Hast du ne Idee was du machen, was könnteste jetzt machen; hast du ne Idee? Sie legt eine Karte vor den blauen Stoff auf den Boden, auf der „Präteritum 1. Vergangenheit“ steht #08:30#
- Violetta Ah:, wir können würfeln und dazu das passende Pronomen, #08:33#
- Frau Roth Ja genau würfel mal, #08:35#
- Violetta Ich legs mal hier hin, sie beugt sich und legt das Kärtchen, auf dem „finden“ steht, auf den Boden unter die „Präteritum“-Karte und würfelt mit beiden Händen. Er bleibt so liegen, dass er mit „er/sie/es“ findet nach oben zeigt #08:38#
- Frau Roth Ja, ich muss gleich schreiben, was du sagst, sie rollt auf ihrem Bürostuhl nach hinten und beugt sich sitzend über den Tisch #08:41#
- Violetta Er sie es findet; #08:42#
- Frau Roth Achtung, und in welcher Zeit willst du das sagen, (.) er sie es, #08:48#
- Violetta Sie hebt das „finden“-Kärtchen wieder auf das ist eher in der Gegenwart; #08:54#
- Me Mehrere Schüler:innen melden sich #08:54#
- Violetta Sie sieht sich im Sitzkreis um Sabrina #09:01#
- Sabrina Sie senkt ihre Hand Äh das passt er findet, sie finden; #09:05#

## *Rekonstruktion*

Frau Roth fragt Violetta, was sie machen könne, wodurch den Dingen des Unterrichts – dem Kärtchen und dem Pronomen-Würfel – eine Aussagekraft über das weitere Vorgehen beigemessen wird. Ein abstrakter sprachlicher Prozess – in diesem Fall das Konjugieren von Verben – wird den Schüler:innen über die Aufgliederung und Vergegenständlichung des Konjugationsprozesses in verschiedene Einzelteile präsentiert. Diese Einzelteile umfassen ein Personalpronomen im Singular oder Plural, ein infinites Verb und eine Zeitangabe. Die zielsprachliche Konjugation setzt dabei voraus, dass die Schüler:innen diese Einzelaspekte wieder zusammensetzen können. In der Antwort von Violetta zeigt sich ein Verständnis dafür, dass ein Zusammenhang zwischen dem Würfel und dem Verb auf der Karte besteht. Ihre Vermutung „wir können würfeln und dazu das passende Pronomen“ ist an dieser Stelle schwer zu deuten, im Verlauf der Sequenz zeigt sich jedoch, dass sie den Zusammenhang zwischen Würfel und Karte erkannt hat. Die Lehrerin validiert diese Aussage mit der Aufforderung zu würfeln, was Violetta dann auch unmittelbar umsetzt. An ihrer Flexion von „finden“ in der 3.Sg. im Präsens zeigt sich, dass sie die grammatikalischen Informationen des Würfels und des Wortkärtchens dekodieren und in Beziehung zueinander setzen kann. Die Anmerkung der Lehrerin in Bezug auf die Zeit ist different zu Violettas Antwort. Sie impliziert, dass ihre Antwort in Bezug auf die „Zeit“ nicht korrekt sei. Violettas Antwort „Gegenwart“ zeigt, dass sie grammatikalische Informationen aus der ihre Antwort „er sie es findet“ entnehmen kann.

Die Lehrerin limitiert den Geltungscharakter von Violettas Antwort: sie bestätigt zum einen die Passung von Violettas Antwort und der temporalen Bestimmung „Gegenwart“, zum anderen impliziert sie, dass keine Passung von Antwort und Aufgabenstellung bestehen. In ihrem Hinweis auf die „Helferkinder“ dokumentiert sich das kooperativ gerahmte Helfersystem der Bearbeitung. An dem Begriff „Helferkinder“ wird deutlich, dass es sich dabei im Rahmen dieses Klassensettings um ein etabliertes peerbezogenes Unterstützungs- und Korrektursystem handelt. Dabei wird Nicht-Können klassenöffentlich entbrüskierend durch peerbezogene Unterstützung ausgeglichen. Gleichzeitig werden die hilfeschuchenden Schüler:innen ermächtigt, indem sie selbst das „Helferkind“ auswählen können. Alle Schüler:innen können die Rolle des Helferkindes übernehmen, unabhängig von dem Förderstatus. So wird Sabrina mit dem zugeschriebenen Förderbedarf im Bereich Lernen hier von Violetta

indirekt als Helferkind adressiert, indem sie von ihr aufgerufen wird. Sie bestätigt Violettas Antwort. Im Kontrast zu Rollen bzw. Funktionen wie „Helferkindern“ oder auch „Blitzkindern“, die grundsätzlich von allen Schüler:innen eingenommen werden können, stehen kategorisierende Bezeichnungen, die an den Status des sonderpädagogischen Förderbedarfs gebunden sind, wie zum Beispiel „Sternchenkinder“ in Sequenz „Dicke Katze“ oder der Markierung der Jahrgangszugehörigkeit in der Sequenz „Frühling“. Diese Sequenz dokumentiert somit eine teilhabeorientierte Unterrichtspraxis auf den Ebenen der sozialen und gegenstandsbezogenen Ordnung des Unterrichts, in der fachliches Nicht-Wissen durch eine Routine der Unterstützung aufgefangen wird, wobei die Inanspruchnahme von Hilfe entbrüskiert und als Teil der fachlichen und sozialen Ordnung normalisiert wird.

#### 8.2.8 Zusammenfassung: Typ II

Der Typ II Entfachlichung zeichnet sich durch einen primär an sozialer und gegenstandsbezogener Teilhabe orientierten Umgang der Lehrkräfte mit den Schüler:innen aus und konnte sowohl in inklusivem Grundschulunterricht als auch im Förderschulunterricht rekonstruiert werden. Zudem zeigt sich für diesen Typ eine fachliche Ambivalenz im Zuge der performativen Herstellung der fachlichen Ordnung, die sich hier als eine fachlich ambivalente gegenstandsbezogene Ordnung dokumentiert. Die Ambivalenz ergibt sich folglich aus der fachlichen Ordnung des Unterrichts selbst: Um die Lesbarkeit zu verbessern, ersetze das durch: So ist der Unterricht zwar programmatisch fachlich ausgerichtet. Fachliche Inhalte werden jedoch dekontextualisiert und maskiert, was die fachlichen Anforderungen nicht nur herabsetzt oder unkenntlich macht, sondern der Logik des Gegenstands auch zuwiderlaufen kann. Der Rolle der Dinge des Unterrichts kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da die Fachlichkeit oftmals an die Dinge delegiert wird, was in einigen Fällen zur Entfachlichung des Unterrichtsgegenstands beiträgt. Durch die niedrigschwellige oder maskierte fachliche Ordnung ergibt sich jedoch gleichzeitig ein Potenzial sozialer und gegenstandsbezogener Teilhabe in der unterrichtlichen Praxis. Denn trotz der fachlichen Ambivalenzen werden alle Schüler:innen gleichermaßen als ‚könnend‘ adressiert. Ihnen werden hier keine Fähigkeiten aberkannt, indem ihnen Antworten zugeflüstert werden und Schüler:innen mit SPF spezielle Aufgaben erhalten, die für das übrige Unterrichtsgeschehen keine Rolle spielen. In der Analyse

wird deutlich, dass die Schüler:innen zwar Schwierigkeiten haben, Aufgabenstellungen im Horizont der auf diese Weise hervorgebrachten gegenstandsbezogenen Ordnung zu bearbeiten, aber sie beteiligen sich dennoch aktiv am Unterrichtsgeschehen. Die Orientierung der Lehrkräfte an sozialer Teilhabe spiegelt sich in der räumlichen Ordnung wider. Schüler:innen mit SPF oder anderen Einschränkungen (z. B. Gehörlosigkeit) sind so gut in die Klassengemeinschaft integriert, dass nur aus dem Erhebungskontext heraus festgestellt werden könnte, wer die betroffenen Schüler:innen sind. An keiner Stelle erfolgt eine Trennung oder Unterscheidung der Schüler:innen, die auf ihrem Status beruht, wie es in Typ I beobachtet werden kann. Auch werden die Schüler:innen nicht durch die proximale Nähe einer Teilhabeassistentin oder Förderlehrkraft besondert, die hier eine gemeinsame für alle Schüler:innen übernehmen und gleichberechtigt agieren. Zudem kommen Unterstützungssysteme zum Einsatz, die sich dadurch kennzeichnen, dass sie allen Schüler:innen zur Verfügung stehen und auch von allen Schüler:innen genutzt werden. Dies führt zu einer Entbrückung der Inanspruchnahme von Hilfe, indem sie als regulärer Bestandteil des Arbeitsprozesses für alle Schüler:innen normalisiert wird. Gleichzeitig wird die Unterstützung auch vonseiten der Schüler:innen eingefordert, wobei sie sich klassenöffentlich als unwissend bzw. hilfeschend positionieren, ohne Gefahr zu laufen, sich dabei bloßzustellen.

### 8.3 Typ III: Hinwendung

#### 8.3.1 Sequenz: „Till Eulenspiegel“ [F2B]



Fotogramm 16: 06:37



*Fotogramm 17: 07:52*

### *Fotogrammanalyse*

Auf Fotogramm 16 sind mehrere Personen abgebildet. Es handelt sich um die Lehrerin, die Schüler:innen und einen Forscher. Der Ausschnitt legt nahe, dass nicht alle Personen, die sich in dem Raum befinden, vollständig abgebildet sind. Der Fluchtpunkt des Fotogramms liegt auf der Ecke, an der sich Tafelwand und Fensterwand treffen. Die Lehrerin steht an der geöffneten Tafel hinter ihrem Pult und hält gebärdend die Hände auf der Höhe ihres Kopfes. Das an der Tafel sichtbare Bild ist auf dem oberen Fotogramm (16) durch die einstrahlende Sonne nicht klar erkennbar – in einer anderen, selektiveren Handkammerperspektive zeigt sich, dass auf dem Bild ein Mann in einem bunten Narrenkostüm zu sehen ist, der neben einer Statue steht, die in einer ähnlichen Weise gekleidet ist. Des Weiteren ist auf dem Fotogramm zu sehen, dass die Lehrerin eine FM-Anlage um den Hals trägt. Das Bild setzt sich von einem weißen Hintergrund ab. Links oberhalb des Fotogramms steht „Till Eulenspiegel“, was durch den Lichteinfall in Fotogramm 16 aber erst durch Fotogramm 17 sichtbar wird. Die geöffnete Tafel selbst verdeckt einige Papiere, die an der Wand hinter ihr angebracht worden sind. Die sichtbaren Schüler:innen sitzen an Tischen, die u-förmig um die Tafel angeordnet sind. Die Blicke der Schüler:innen sind in die Richtung der Lehrerin und der Tafel bzw. des Tafelbildes gerichtet. Auf den Tischen der Schüler:innen befinden sich Schreibutensilien, Bücher und Flaschen. Durch die Blickrichtung der Schüler:innen und die Positionierung der Lehrerin wird das Tafelbild zum Gegenstand der Betrachtung. Im unmittelbaren Vergleich zu anderen Situationen, in denen das Tafelbild oder andere Dinge bedeutsam gemacht werden,

ist das Tafelbild in diesem Fall deutlich reduzierter und bildet nur den Gegenstand der Betrachtung ab.

Fotogramm 17 zeigt die Tafel, die nun teilweise geschlossen ist, wobei sich die Lehrerin weiterhin davor positioniert. Auf der Tafel steht, beschrieben von oben nach unten:

1. Till Eulenspiegel
2. S. 182/183 Gruppenarbeit: Textarbeit
  - L> Ü
  - L> L
3. gemeinsam: schwere Wörter
4. Gruppe: Fragen beantworten

Alle Worte an der Tafel wurden mit weißer Kreide geschrieben, mit der Ausnahme von „Ü“ und „L“, die mit gelblich-orangener Kreide geschrieben wurden. Erneut zeigt sich, dass der Tafelanschrieb im Vergleich zu Tafelanschriften aus anderen Sequenzen („Frühling“ und „Blitzkinder“) deutlich schlichter gehalten ist. Anstelle von vielen Schildchen und Karten, die unterschiedliche Bedeutungen im Unterrichtsgeschehen einnehmen, wird die fachliche Ordnung hier nur anhand von stichpunktartigen Arbeitsschritten angedeutet. Auf dem Fotogramm 17 markiert die Lehrerin einen der aufgelisteten Stichpunkte mit ihrem rechten Arm, während sie mit der linken Hand eine Gebärde gestikuliert, worin sich eine Passung zwischen Gebärde und Schriftsprache dokumentiert, die sich parallel in Fotogramm 16 zwischen Bild und Gebärde zeigt.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Winzer und heute, sie tippt mit der rechten Hand auf „Till Eulenspiegel“ an der Tafel werden wir weiter über Till Eulenspiegel reden; während sie spricht, gebärdet *Till Eulenspiegel* und *Geschichte* ich hatte euch ja am Freitag gebärdet dass es Till Eulenspiegel heißt ich hab nochmal im Internet nachgeschaut es ist falsch. während sie spricht, gebärdet sie *letztes, Freitag, gebärden* und *Spiegel, Internet schauen* und *falsch* der Gebärdennamenname ist Till Eulenspiegel; sie gebärdet *gebärden* und *Till Eulenspiegel* warum, ich zeig euch mal ein Foto. während sie spricht gebärdet sie *warum* und *zeigen*, im Anschluss klappt sie die Tafel auf und es erscheint ein Foto von Till Eulenspiegel, der Name steht

oben darüber. Sie tritt neben das Foto an der Tafel und macht eine präsentierende Geste in Richtung des Fotos so warum ist wohl der Gebärdenname Till Eulenspiegel, während sie spricht, gebärdet sie *warum, gebärden* und *Till Eulenspiegel* Gianina? #06:52#

Me Zwei Schüler:innen melden sich #06:52#

Frau Winzer Gianina? #06:52#

Gianina Weil die so Kappen haben die so hängen; Sie gebärdet *Till Eulenspiegel* #06:56#

Frau Winzer Genau sie deutet auf das Bild von Till Eulenspiegel der hat so ne lustige Kappe sie gebärdet *Till Eulenspiegel* wo sowas komisches runterhängt. #07:00#

Bernd Sieht aus wie im Mittelalter der Hofnarr. #07:02#

Frau Winzer Gut reingerufen; sie deutet auf Bernd genau das sieht aus wie im Mittelalter der Hofnarr. während sie spricht gebärdet sie *aussehen, Mittelalter* (.) das heißt diese Person ihr seht, sie deutet auf das Bild an der Tafel hier ist ein Denkmal, sie gebärdet *denken* und *Kunst* man weiß nicht genau obs den wirklich gegeben hat, sie gebärdet *denken* und *real* vielleicht ja, vielleicht nein, sie gebärdet *vielleicht, ja, vielleicht, nein* (.) aber, sie deutet auf das Bild an der Tafel so hat der wahrscheinlich ausgesehen. während sie spricht, gebärdet *vielleicht* und *aussehen* (.) und heute werden wir eine neue Geschichte von ihm lesen. während sie spricht gebärdet sie etwas *neu, Geschichte* und *lesen* (.) dazu werdet ihr in Gruppen arbeiten, sie gebärdet *Gruppe*, klappt die rechte Tafelseite und zieht die Tafel nach unten hier steht die Geschichte sie gebärdet *Geschichte*, und wir machen das mit der Lesetechnik die ihr gelernt hattet. während sie spricht, gebärdet sie *machen, lesen, Technik* und *lernen* aber nur diese beiden das Ü sie gebärdet *Ü* und das L sie gebärdet *L*. wisst ihr noch wofür das erste Ü stand? während sie spricht gebärdet sie *denken, eins, Ü* #07:52#



Wort, ### (.) diese beiden Sachen ganz wichtig; okay? ich schreibe nochmal auf,

### *Rekonstruktion*

Die Lehrerin rahmt „Till Eulenspiegel“ gebärdend und sprechend als etwas, worüber bereits gesprochen wurde. Die Gebärde für „Till Eulenspiegel“ wird hier metasprachlich zum Gegenstand der Betrachtung. Im Modus der Selbstkorrektur wird dabei der Gebärde für „Spiegel“ die Bedeutung „Till Eulenspiegel“ aberkannt und durch die Gebärde für „Till Eulenspiegel“ ersetzt. Gleichzeitig generiert die Lehrerin einen etymologisch erklärenden Zugang zur Gebärde, indem sie die Verbindung der Visualität der Gebärde durch ein Narrenbild aufzeigt. Während in Sequenzen des Typs fachlich-ambivalenter Teilhabe sprachlich-grammatische Unterrichtsinhalte durch die Dinge des Unterrichts maskiert und im Sinne einer Fremdrahmung durch Vormachen von den Lehrkräften gesetzt wurden, wird hier multimodal eine fachbezogene Erklärung generiert und ein Zugang zur fachlichen Ordnung des Unterrichts ermöglicht. Der von der Lehrerin implizierte Zusammenhang wird von der Schülerin Gianina aufgegriffen und erkannt, indem sie die Bewegung der Gebärde auf die Form der Narrenmütze bezieht, was von der Lehrerin validiert wird.

Die Fälle, die sich durch fachliche und soziale Hinwendung typisieren lassen, dokumentieren eine weitaus minimalistischere und ausschließlich fachbezogene Verwendung bzw. Funktionalisierung von Dingen, während die Dinge des Unterrichts bei Typ II deutlich mehr Funktionen übernehmen (z.B. das Bild eines Blitz, das zusätzliche Aufgaben für Schüler:innen repräsentiert, die besonders schnell die regulären Aufgabe bearbeiten) und darüber hinaus fachlich-unabhängige Informationen projizieren („Muttertagsgeschenk“). Gleichzeitig ermöglicht das kontinuierliche Sprechen in Laut- und Gebärdensprache die Beteiligung für alle Schüler:innen, unabhängig von ihrem Hörvermögen. In Bernds Beitrag zeigen sich Ambivalenzen in der Deutung des Bildes, indem er die Ähnlichkeiten der Abbildung als mittelalterlichen Hofnarr benennt. Die Lehrerin bestätigt seinen Beitrag im Modus einer Sanktionierung. In der Interpretation von Bernd zeigt sich, dass die im Unterricht eingesetzten Dinge Potenziale für vielfältige Deutungen liefern, wie es auch in den Kleingruppenarbeiten aus Typ II der Fall ist. In ihren Deutungen können Schüler:innen

sich außerhalb des fachlichen Rahmens des Unterrichtsgegenstands bewegen, ohne den semantischen Deutungsrahmen zu verlassen, den die Dinge des Unterrichts aufwerfen. So bleiben die Schüler:innen der Sequenz „Voll unlogisch“ in dem semantischen Feld der Abenteuerreise, stellen aber keine Bezüge zum Thema der Zeiten des Deutschen her. Der fachliche Bezug entsteht erst in der interaktiv hergestellten Passung von den Dingen zum Unterrichtsgegenstand auf der Ebene der fachlichen Ordnung.

Mit dem Schließen der Tafel und ihrer Ausführung der formalen Gestaltung dieser Stunde konkludiert die Lehrerin den Informationsaustausch zu „Till Eulenspiegel“ als potenziell historische Figur. Der Ablauf der Gruppenarbeit wird anhand von Stichpunkten an der nun sichtbaren Seite der Tafel ausgeführt. Im Vergleich zur Besprechung von Gruppenarbeiten bei Typ II orientieren sich die Arbeitsschritte enghemmaschiger an der Aufgabenstellung, die im Rahmen der Gruppenarbeit bearbeitet werden soll, während Arbeitsaufträge bei Typ II eher vage beschrieben werden („ihr dürft herausfinden zu welchen Inseln reist denn die Tempus“) dafür aber Hinweise auf Unterstützungsmaßnahmen („brauchst du einen Tipp mit deiner Gruppe, dann, (.) hast du wie immer die Tippkarten,“) und teilweise auch Anschlussaufgaben in diese Struktur mit einbeziehen („u:nd wenn ihr damit fertig seid, oder damit fertig oder damit fertig, (.) da:nn, bekommt ihr wieder so Seiten; okay, und dann wird's wieder abgeschrieben, ausgemalt,“ ). Symbole und Abkürzungen werden nicht als bekannt vorausgesetzt, sondern in ihrer Bedeutung im Kontext des Arbeitsauftrags klassenöffentlich benannt. Die Diskursorganisation dieser Sequenz ähnelt dem Frage-Antwort-Muster, das auch ein wesentliches Merkmal von Typ I ist: Hier werden die Äußerungen der Schüler:innen so lange durch die Lehrkraft differenziert, bis die antizipierte Antwort von den Schüler:innen genannt wird. Im Vergleich zu diesen Sequenzen wird die Suchbewegung der Schüler:innen deutlich stärker von der Lehrerin gesteuert. So geht die Differenzierung („Hm joar, markieren“) mit einem Hinweis einher – ein Deuten auf das Regal mit den Wörterbüchern – der von den Schüler:innen aufgegriffen und schließlich von der Lehrerin validiert wird. Die Antwort von Milano wird durch die Lehrerin bestätigt und als die antizipierte Antwort markiert. Es zeigt sich, dass in diesem Fall eine fachliche Ordnung konstruiert wird, die alle Schüler:innen adressiert und für sie transparent macht, welche Antwort von ihnen erwartet wird.

### 8.3.2 Sequenz: „Hattet ihr schwierige Wörter?“ [F2B]



Fotogramm 18: 18:51

#### *Fotogrammanalyse*

Auf dem Fotogramm sind drei Personen zu sehen. Bei den drei Personen handelt es sich um Schüler:innen. Die Kameraeinstellung ist so ausgerichtet, dass sie die Schüler:innengruppe in einer leichten Aufsicht im Bild hat, sodass auf die Tische geblickt werden kann, an denen sie sitzen. Das perspektivische Zentrum des Bildes liegt auf der rechten Seite des Tisches, an dem die Schülerin sitzt. Durch den Winkel der Kamera und den videografierten Ausschnitt ist ein Großteil des Raumes nicht zu sehen.

Die Schüler:innengruppe sitzt einander zugewandt an zwei Einzeltischen, die in einem leichten Winkel zueinanderstehen. Zudem ist noch ein dritter Einzeltisch in der linken oberen Ecke zu sehen, der ebenfalls in einem Winkel zum Nebentisch steht, sodass sich eine kurvenförmige Anordnung ergibt. Auf den Tischen liegen Schulbücher, Federmappen, Schreibblöcke und ein Audioaufnahmegerät, verteilt auf den beiden Tischen, an denen die drei Schüler:innen sitzen. Auf dem dritten Tisch liegt ebenfalls eine Federmappe. Außerdem ist ein Stück Papier am vorderen Ende des Tisches angebracht, wobei es sich um ein nicht lesbares Namensschild handelt. Hinter diesem Tisch steht ein leerer Stuhl, über dem eine hellblaue Jacke hängt. Unter dem Tisch der Schülerin befindet sich ein Rucksack in hellrosa Farbe, und ein weiterer in schwarzer Farbe steht neben Marvin. Da sich dieser auf derselben Höhe wie Marvin befindet, ist zu vermuten, dass der Rucksack auf einem Stuhl steht. Am linken Rand des Fotogramms sitzt der Schüler Milano, am oberen Rand des Fotogramms mittig sitzt

die Schülerin Susanna. Marvin sitzt am rechten Rand des Fotogramms. Im Hintergrund sind – von rechts nach links betrachtet – ein geschlossener Schrank, ein Regal und eine Garderobe zu sehen, wenngleich von der Wand nichts gesehen werden kann. Auf dem Fotogramm ist nur die untere Hälfte des Schranks zu sehen. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass (mindestens) sieben bemalte und beschriftete Papiere an ihm angebracht sind. Die beschrifteten Papiere sind nicht lesbar, die bemalten sind z. T. von Marvin verdeckt. Auf den Papieren direkt über seinem Kopf ist zu sehen, dass es sich um gemalte Portraits handelt. Unter diesen Portraits befinden sich einige geschriebene Zeilen, die aber auch nicht lesbar sind. Links neben dem Schrank sieht man ein Regal mit (mindestens) drei Fächern, in dem sich Briefablagen und Ablageordner befinden. Sowohl die einzelnen Fächer als auch die Briefablagen und Ablageordner sind mit Aufklebern versehen, die beschriftet sind – auch hier ist die Beschriftung nicht lesbar. Links neben dem Regal befindet sich eine Garderobe, an der mehrere Jacken hängen. Links davon ist eine gelbe Tür zu erkennen. Von Susanna und Marvin sind lediglich die Oberkörper und Köpfe auf dem Bild zu sehen, der untere Teil ihrer Körper wird von den Tischen verdeckt, hinter denen sie sitzen. Von Milano ist neben Kopf und Oberkörper auch ein Teil seines linken Beins zu erkennen. Er und Marvin sitzen eher im Profil zur Kamera, während die Kamera fast frontal auf Susanna gerichtet ist. Milano hält seine rechte Hand locker über die rechte Seite seines Schulbuchs, während sein gesamter linker Arm von seinem Oberkörper verdeckt wird. Marvin stützt seinen rechten Arm angewinkelt auf dem Tisch ab und greift an seine Brille. Seinen linken Arm hält er unter dem Tisch, sodass nur ein Teil des Oberarms zu sehen ist. Susanna blickt nach links, während sie mit der linken Hand eine Seite des Schulbuchs vertikal nach oben hält, wobei ihre Finger die Schulbuchseite kaum zu berühren scheinen. Ihre rechte Hand liegt auf dem Tisch. Zeige-, Mittel- und Ringfinger sind angezogen – Daumen und kleiner Finger sind ausgestreckt.

Durch den Ausschnitt der Kamera hat das Bild kaum Tiefe, sodass eine Unterscheidung zwischen Vorder- und Hintergrund nur schwer erfolgen kann. So kann gesagt werden, dass sich die Schüler:innen und die Tische, an denen sie sitzen, im Vordergrund befinden, und Schrank, Regal und Garderobe im Hintergrund. Im Vergleich zu anderen Fotogrammen der beiden statischen Kameras ergeben sich sowohl ein anderer Fokus als auch ein anderer Vorder- und Hintergrund. Zudem zeigt

sich, dass die Kleingruppe nur einen sehr kleinen Teil des gesamten Klassenraums besetzt.

In der Ausrichtung der Körper der Schüler:innen dokumentiert sich eine Zuwendung zueinander und damit einhergehend eine Abgrenzung zum Rest des Raumes. Somit fungiert sie gruppebildend. Alle drei sitzen und jede:r von ihnen könnte aus der jeweiligen Position die beiden anderen im Blickfeld haben. Durch die Positionierung der Schüler:innen entsteht ein „innerer Bereich“, der von den Schulbüchern und weiteren Arbeitsmaterialien ausgefüllt wird. Die Schulbücher sind dabei die einzigen Dinge, mit denen zwei der drei Schüler:innen sichtbar interagieren. Die Interaktivität ist am höchsten bei Susanna, die im Begriff ist, eine Seite umzuschlagen, während Milano nur die Hand über sein Schulbuch hält. Dieser innere Bereich ergibt sich jedoch nur aus der körperlichen Ausrichtung der Schüler:innen. Die Blickrichtung liegt weder auf einem gemeinsamen Fokus noch auf den Schulbüchern.

### Analyse des Arbeitsmaterials

182

#### Till wird Schneider

Nicht nur Schuhe wurden zu Tills Lebzeiten mit der Hand genäht, sondern auch alle Kleidungsstücke. Wer eine Hose, einen Mantel oder ein Hemd brauchte, der ließ es sich bei einem Schneider nähen.

In Berlin bekam Till bei einem solchen Schneider Arbeit. Damit alles ordentlich wurde, gab ihm der Meister einige Ratschläge. „Hör zu, Till! Es ist ganz wichtig, dass du so nähst, dass man es nicht sieht!“ Damit meinte er natürlich, dass Till die Nähte fein und **akkurat** sticheln sollte.

*akkurat:  
genau, sorgfältig*

Till aber nahm die Worte des Schneiders wieder mal wörtlich. Und was machte er? Er griff sich Stoff, Zwirn und Nadel und kroch damit unter eine hölzerne Wanne.

Der Meister stand eine Weile neben dem Bottich und fragte sich, warum sein Geselle wohl darunter verschwunden war. „He, komm da heraus!“, rief er. Till kam aus seinem Versteck hervor und schaute den Schneider fragend an. So als wüsste er gar nicht, warum er nicht unter der Wanne nähen sollte.

„Warum bist du da hineingekrochen?“

„Weil Ihr mir gesagt habt, dass ich so nähen soll, dass man es nicht sieht! Und man hat mich doch wirklich nicht gesehen beim Nähen!“

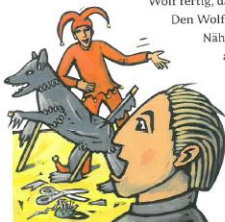
Der Schneider schüttelte den Kopf. „Till, näh nun bitte so, dass es jeder sehen kann!“

Nach einigen Tagen hatte der Schneider schon vergessen, dass man mit seinen Worten vorsichtig sein musste, wenn man Till etwas sagte. Abends bat er Till, noch ein Kleidungsstück fertig zu nähen, das in der Werkstatt lag. Es war ein grauer Mantel, so grau wie das Fell eines Wolfes. „Ich geh jetzt schlafen“, murmelte der Schneidermeister und gähnte. „Mach noch den Wolf fertig, dann kannst du auch ins Bett.“

Den Wolf? Till grinste. Dann schnappte er sich den Mantel, trennte alle Nähte wieder auf und nähte den grauen Stoff so zusammen, dass er aussah wie der Kopf eines Wolfes. Auch Körper und Beine nähte er an und stützte alles mit Holzleisten. Nun stand ein Wolf in der Schneiderwerkstatt und Till ging schlafen.

Wie der Schneider am nächsten Morgen erschrak, als er das wilde Tier in seiner Werkstatt stehen sah! Erst nach einer Weile merkte er, dass der Wolf nur aus Stoff und Stangen bestand! Till war inzwischen auch ins Zimmer gekommen.

„Was hast du aus dem schönen grauen Mantel gemacht!“, schrie der Schneider.



Eine Schelmengeschichte lesen

Schelme, Clowns und schräge Vögel

183

„Ich habe einen Wolf daraus gemacht, so wie ich es sollte“, antwortete Till. „Aber ich habe den grauen Mantel doch nur Wolf genannt, weil er eben grau ist wie ein Wolf!“

„Oje!“, sagte Till leise und verschmizt. „Hätte ich das gewusst! Es hat mich viel Arbeit gekostet, aus dem Mantel einen Wolf zu machen. Den Mantel einfach fertig zu nähen wäre einfacher gewesen.“

Der Schneider zuckte die Achseln. Nun war das Unglück eben passiert und er hatte keine Lust, sich weiter aufzuregen.

Aber er wurde nicht klug und achtete ein paar Tage später abermals nicht auf das, was er zu Till sagte. Wieder war er abends zu müde, um noch zu arbeiten. Und wieder befahl er seinem Gesellen, einen Mantel fertig zu nähen. Nur noch die Ärmel mussten angeheftet werden. Das meinte der Schneider, als er zu Till sagte: „Wirf noch die Ärmel dran, dann kannst du schlafen gehen.“

Till zündete Kerzen an, denn elektrisches Licht kannte man zu der Zeit noch nicht. Dann hängte er den Mantel an einen Haken, stellte sich davor und warf nun beide Ärmel an das Kleidungsstück. Den linken und den rechten, immer schön abwechselnd. Die ganze Nacht hindurch schleuderte er die Ärmel an den Mantel. Und als der Meister morgens zur Tür hereinkam, war Till immer noch nicht mit dem Werfen fertig.

Der Schneider sah sich das eine Weile stumm an. Dann fragte er verwundert: „Darf ich fragen, was du da treibst?“

Till war eifrig bei der Sache, und während er warf, die Ärmel aufhob und wieder warf, keuchte er ganz außer Atem: „Ich werfe die Ärmel an den Mantel, so wie Ihr es mir befohlen habt. Die ganze Nacht habe ich damit zugebracht und kein Auge zugehen. Aber die Dinger wollen einfach nicht daran kleben bleiben!“

Der Schneider merkte, dass er wieder die falschen Worte gewählt hatte. Und er erklärte dem Gesellen, er habe doch gemeint, Till solle die Ärmel schnell noch annähen.

Da sah Till den Mann mit ernstesten Augen an: „Immer sagt Ihr alles anders, als Ihr es meint. Die ganze Nacht habe ich damit verbracht, das zu tun, was Ihr mir aufgetragen habt. Die Arbeit müsst Ihr heute allein erledigen. Denn ich bin müde und muss jetzt schlafen.“

„Schlafen?“, rief der Schneider. „Ich bezahle dich nicht fürs Schlafen.“ Er befahl Till, sofort mit seiner Arbeit zu beginnen, und außerdem wollte er die Kerzen bezahlt haben, die Till in der Nacht verbraucht hatte. Da nahm der Schelm schnell seine Sachen und lief zur Tür hinaus.



Eine Schelmengeschichte lesen

Abbildung 6: Arbeitsmaterial III

Die Abbildung zeigt eine weiße Doppelseite, die größtenteils beschrieben ist. In den oberen äußeren Ecken stehen zwei Zahlen: „182“ und „183“. Die Schrift der Zahlen ist dabei deutlich größer als die des Textes. Auf der rechten Seite steht in einer grauen Schrift, die sich in der Schriftart von der des schwarzen Textes unterscheidet, „Schelme, Clowns und schräge Vögel“. Der nächste Schriftzug, „Till wird Schneider“ ist dunkelblau und ähnelt der Schriftart von „Schelme, Clowns und schräge Vögel“, ist jedoch deutlich größer. Den größten Teil der Doppelseite nimmt ein Text ein, der weitgehend linksbündig und mit einigen Absätzen niedergeschrieben wurde. Zur Mitte der Doppelseite hin sind zudem in Fünferschritten Zeilennummern abgebildet: Die erste Zahl auf der linken Seite oben ist „5“ und die letzte unten auf der rechten Seite ist „70“. Auf der linken Seite ist im Text das Wort „akkurat“ grünlich unterstrichen, auf derselben Höhe am linken Rand steht „akkurat:“, das auf dieselbe Art und Weise unterstrichen ist – unter „akkurat:“ steht kursiv und in einer anderen Schriftart geschrieben: „genau, sorgfältig“. An zwei Stellen auf der Doppelseite setzt der Text seine Linksbündigkeit aus. An diesen beiden Stellen sind Bilder zu sehen: eines befindet sich genau in der linken unteren Ecke der linken Seite. Es zeigt eine gezeichnete Figur in einem roten Narrenkostüm, die hinter einem grauen Wolf steht, der mit Nähten überzogen ist und von Stelzen gestützt wird. Außerdem wird der Kopf einer männlichen Figur im Profil dargestellt. Der Text setzt sich rund um das Bild mit gleichem Abstand ab. Vor dem Wolf liegen graue Stofffetzen, eine Schere und ein Nähkissen mit Nadeln und einem Faden. Das zweite Bild befindet sich auf der rechten Seite, etwas oberhalb des rechten unteren Randes. Es zeigt ebenfalls eine Figur in einem roten Narrenkostüm, die auf einem Bein im Profil vor einem Garderobenständer steht, an dem ein grauer Mantel hängt. Die Figur hält zwei graue Stoffteile in der Hand, wobei sie eine Hand über den Kopf hält. Zwischen der Figur und dem Garderobenständer stehen zwei Kerzenleuchter. Im Gegensatz zu dem Bild auf der anderen Seite setzt der Text sich rechteckig von diesem Bild ab. Mittig am unteren Rand der Doppelseite steht auf beiden Seiten in einem noch helleren Grauton: „Eine Schelmgeschichte lesen“. Die Schriftart unterscheidet sich ebenfalls von den übrigen Schriftarten, die sich hier finden.

Der Text nimmt hier eine dominierende Stellung ein. Im Vergleich zu dem Arbeitsmaterial von Typ II ist hier deutlich mehr Text vorhanden. Während in das Arbeitsmaterial aus „Voll unlogisch“ spezifische Termini enthält (z.B. „Tempus“ als

Name eines Schiffs), die erst im Unterrichtsgeschehen etabliert wurden und Zuordnungen von Hinweiskarten zum entsprechenden Arbeitsschritt in die Aufgabenstellung des Arbeitsmaterials integriert wurden. Der Text selbst enthält hier keine Arbeitsanweisungen. Die Erklärung des Wortes „akkurat“ impliziert jedoch, dass der Text gelesen und verstanden werden muss. Die integrierten Bilder stellen Szenen dar, die den Inhalt des Textes repräsentieren. Dies kann den Leser:innen im Modus der Visualisierung einen Zugang zur Verständlichkeit des Textes bieten, jedoch nur, wenn der Text darauf bezogen wird.

### *Transkriptausschnitt*

- Me Susanna, Milano und Marvin sitzen zu dritt um zwei Tische versammelt. Vor allen drei Schüler:innen liegt ein Schulbuch auf derselben Seite aufgeschlagen auf dem Tisch.
- Susanna Und jetzt? Sie schlägt in ihrem Buch eine Seite weiter, während sie ihren Kopf in die Richtung der Tafel neigt #18:52#
- Milano Das er hält ein Blatt hoch, das mit „Unbekannte Wörter“ überschrieben ist #18:54#
- Susanna hattest du was war für dich schwierig oder was war für euch schwierig? sie nimmt das Blatt und legt es vor sich auf das offene Schulbuch und nimmt einen Stift zur Hand hattet ihr schwierige Wörter? #19:09#
- Me Marvin und Emil blicken in ihre Bücher #19:11#
- Marvin (Ich such grad) #19:11#
- Susanna Du Milano? #19:14#
- Milano Keuchte; #19:25#
- Susanna (Wie wird geschrieben?) #19:27#
- Milano K (.) e (.) u (.) u (.) c (.) h (.) t (.) e; er gebärdet die Buchstaben in die Richtung von Susanna, während er sie ausspricht #19:42#
- Susanna Sie schreibt die diktierten Buchstaben einzeln auf das vor ihr liegende Blatt #19:42#
- Marvin Geselle; #19:52#
- Susanna Sie schreibt „Gesele“ auf das Blatt so? sie dreht das Blatt leicht in die Richtung von Marvin #19:58#

Marvin Er beugt sich vor ähh ein l fehlt noch; während er spricht deutet er die Gebärde für „L“ an #20:03#

Susanna okay; noch welche? alle drei schauen in ihre Bücher (30) keine? sie blickt zu Milano #20:38#

Milano (hinein gekrochen) #20:40#

Susanna (hing), #20:46#

Milano ein, ( ) er legt seine Hand auf das Blatt #20:47#

Susanna ja, #20:47#

Milano Äh zusammen; #20:49#

Susanna Oh; ja, (.) gekrochen; #20:53#

Milano Gekrochen; #20:59#

Susanna sie gebärdet *weiter* #21:03#

Milano er macht eine wegwerfende Geste mit der Hand (4) Buttich, #21:08#

Susanna Hm? #21:10#

Milano Bo-, ttich; er gebärdet die Buchstaben von Bottich #21:11#

Susanna Sie schreibt das Wort „Bottich“ auf das Blatt °fertig?° sie gebärdet *fertig* #21:29#

Marvin Find nix; #21:30#

Susanna Fertig Milano? (.) fertig? #21:34#

Milano Ja; #21:34#

Susanna fertig. #21:37#

In Susannas Blick in die Richtung der Lehrerin zeigt sich ihre implizite Haltung, den Arbeitsprozess und die damit einhergehenden Schritte von der Lehrerin absichern zu lassen. Milano markiert das Papier, das mit „Unbekannte Wörter“ betitelt ist, durch seinen Beitrag sowie das Nehmen und Zeigen als Gegenstand der Betrachtung. Das Papier und der Schulbuchtext bilden damit die materialbezogene Komponente der Interaktion auf der Ebene der fachlichen Ordnung und sind dadurch wesentlich reduzierter als das aufgabenbezogene Material in Gruppenarbeiten von Typ II, das zur Maskierung des Gegenstands beigetragen hat (Sequenz „Voll unlogisch Um die Lesbarkeit zu verbessern, ersetze das durch: Es zeigt sich, dass die Aufgabenstellung und deren Bearbeitung nicht erst unter den Schüler:innen interpretierend ausgehandelt werden müssen. Sie sind bezüglich ihrer fachlichen Anforderungen so transparent,

dass sie von den Schüler:innen benannt werden können. Die Interaktion selbst verlässt die fachliche Ordnung des Unterrichtsgeschehens nicht. Das Material dieser Sequenz repräsentiert sowohl den fachlichen Gegenstand der verstehenden Textarbeit als auch den Arbeitsauftrag, der zuvor klassenöffentlich besprochen wurde (Sequenz „Till Eulenspiegel“).

Susanna positioniert sich als Ko-Lehrerin dieser Kleingruppenkonstellation, indem sie Marvin und Milano gebärdend und sprechend danach fragt, ob sie schwierige Wörter hatten. Als Ko-Lehrerin übernimmt sie dabei moderierende und ergebnissichernde Funktionen, parallel zu der Art und Weise, wie die Lehrerin es im Klassenplenum an der Tafel tun würde. Gleichzeitig delegiert sie den Auftrag des Wörtersammelns an Milano und Marvin, ohne selbst „unbekannte Wörter“ einzubringen. Milano und Marvin reifizieren diese Asymmetrie, indem sie in ihre Schulbücher blicken und Susanna Wörter nennen, die sie aufschreibt. Somit zeigt sich, dass die Schüler:innen auf der Ebene der fachlichen Ordnung die Aufgabe nicht nur inhaltlich bearbeiten, sondern auch Strategien einsetzen, die die Gruppenarbeit auf der Ebene der sozialen Ordnung strukturieren. Wenngleich sich Susanna dadurch nicht an der inhaltlichen Bearbeitung beteiligt, übernimmt sie dennoch eine Rolle, die zur Aufgabenbearbeitung beiträgt.

Im Kontext des Typs der Hinwendung kann die Rolle der Ko-Lehrkraft häufig in Schüler:inneninteraktionen rekonstruiert werden. Im Vergleich dazu sind die Schüler:inneninteraktionen des Typs II im Hinblick auf die soziale Ordnung grundlegend symmetrisch organisiert. Auf der Ebene der sozialen Ordnung der Gruppenarbeit dokumentiert sich außerdem eine routinierte Praxis bei der Übernahme von Funktionen. So wird die Rollenverteilung hier nicht immanent zum Thema, sondern spielt sich automatisiert ab.

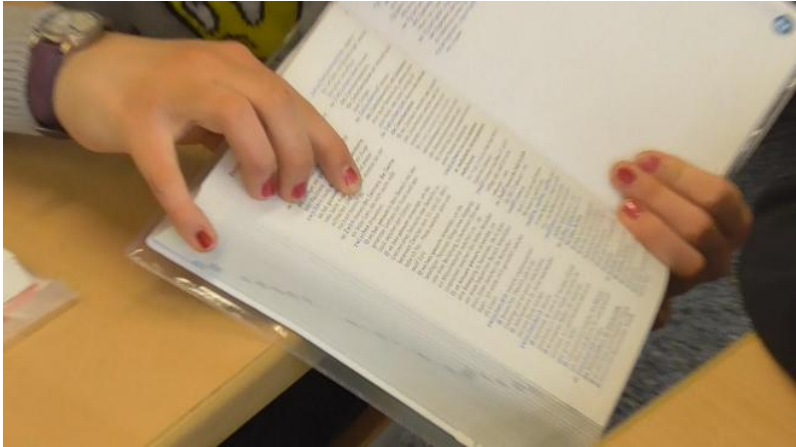
Marvin merkt an, dass er noch auf der Suche sei. Erneut positioniert sich Susanna in ihrer Rolle als Ko-Lehrerin, indem sie Milano nach schwierigen Wörtern fragt. Durch Milano Blick ins Buch, der mehrere Sekunden andauert, zeigt sich, dass er ebenfalls wie Marvin erst nach den „schwierigen Wörtern“ suchen muss. Semantische Unklarheiten bei Wörtern explizit zu machen, erweist sich in diesem Fall als sehr reflexiver metasprachlicher Prozess, bei dem aktiv die Leseroutine unterbrochen werden muss. Milano nennt das Wort „keuchte“. In Susannas darauffolgender Frage nach der Schreibweise von „keuchte“ festigt sie erneut ihre Funktion als Ko-Lehrkraft, die die Ergebnisse schriftlich sichert. Milano buchstabiert „keuchte“ verbal und

gebärdend. In einem ähnlichen System werden „Geselle“, „hineingekrochen“ und „Bottich“ von Milano und Marvin genannt und von Susanna aufgeschrieben. Die weiteren Wörter werden nicht buchstabiert, sondern von den beiden Schülern auf ihre Passung zum vorgefundenen Wort im Schulbuchtext hin kontrolliert, nachdem Susanna sie aufgeschrieben hat, wobei die entsprechenden Korrekturen an Susanna herangetragen werden. Es zeigt sich, dass die Rolle der Ko-Lehrkraft in diesem Fall nur in Bezug auf die soziale Ordnung konstituiert und nicht im Hinblick auf eine Asymmetrie fachbezogenen Wissens, das hier wechselseitig hervorgebracht wird. So ist Susannas Frage nach der Schreibweise etwa nicht als ‚Lehrerfrage‘ zu verstehen, bei der die fragende Partei die Antwort bereits kennt. In weiteren Schüler:inneninteraktionen zeigt sich jedoch, dass Schüler:innen die Rolle der Ko-Lehrkraft auch auf der Ebene der fachlichen Ordnung des Unterrichts einnehmen können. Die vorliegende Sequenz wird von Susanna wiederum in ihrer Rolle als Ko-Lehrerin beendet, indem sie Marvin und Milano noch einmal absichernd fragt, ob sie fertig seien.

### 8.3.3 Sequenz: „Ich hab kein unbekanntes Wort gehabt“ [F2B]



Fotogramm 19: 25:28



*Fotogramm 20: 27:07*

### *Fotogrammanalyse*

Das obere Fotogramm 19 zeigt zwei Personen, die nebeneinander an zwei Einzeltischen sitzen. Die Kameraperspektive bildet die beiden Personen dabei in einer leichten Aufsicht ab, sodass auch auf ihre Tische geblickt werden kann. Die Kameraperspektive bildet dabei nicht den kompletten Raum ab, sondern ist selektiv auf die beiden Personen gerichtet, wodurch keine klaren Fluchtlinien oder das Verhältnis von Personen zum Raum beschrieben werden können. Im Hintergrund ist ein Teil einer beschriebenen Tafel zu erkennen – die beiden Personen haben ihr den Rücken zugewandt. Unterhalb der Tafel befinden sich Stühle und ein Regal mit vier Fächern. Auf dem Regal befinden sich eine blaue Kiste und mehrere Pflanzen. Ein Fach des Regals ist leer, in den anderen befinden sich Bücher, Ablagen und Papiere. Zudem ist zu erkennen, dass sich Teppichboden in dem Raum befindet. Die beiden Personen sind nur mit ihren Oberkörpern zu sehen. Es handelt sich um eine Schülerin und einen Schüler. Die Schülerin ist dem Schüler leicht zugewandt. Es ist zu erkennen, dass sie ein Hörgerät am rechten Ohr trägt. Ihre beiden Arme ruhen auf einem geöffneten Buch auf dem Tisch, und vor ihrer rechten Hand befindet sich ein Kugelschreiber. Auf dem aufgeschlagenen Buch liegt ein weiteres Buch, auf dem „Wortprofi“ steht, die Abbildung und der Rest der Beschriftung sind nicht erkennbar. Der Schüler blickt auf einen Collegeblock, der vor ihm liegt. Sein rechter Arm bewegt sich schreibend über den Tisch, während er einen Kugelschreiber auf den Collegeblock setzt. Sein Oberkörper neigt sich leicht über den Tisch und den Block, so dass sein linker Arm unter dem Tisch verborgen ist. Der Collegeblock, den er beschreibt, liegt auf dem geöffneten Buch – es handelt sich um dasselbe Buch wie auf

dem Tisch der Schülerin. An dem Rand seines Tisches liegt ein weiterer College-Block. Es ist zu erkennen, dass er im oberen Bereich beschrieben ist, es kann aber nicht gesagt werden, womit er genau beschrieben ist. Oberhalb des Buches liegt ein Radiergummi auf dem Tisch.

Die Positionierung der beiden Schüler:innen impliziert eher eine Einzelarbeit an benachbarten Tischen, während die Gruppenarbeiten in den Sequenzen „Voll unlogisch“ und „Hattet ihr schwierige Wörter?“ ein Miteinander implizieren, da die Schüler:innen hier kreisförmig ihre Gruppe als solche markieren, während die Positionierung dieser beiden Schüler:innen vergleichbar mit der Anordnung ist, die die Schüler:innen im Frontalunterricht einnehmen. Allerdings involvieren diese Gruppenarbeiten mindestens drei Schüler:innen, die ggfs. ein anderes Arrangement bei der Anordnung der Personen erfordern. Zudem zeigt sich im Vergleich zur vorangegangenen Sequenz „Hattet ihr schwierige Wörter?“, dass sich die beiden Schüler:innen in einem anderen Raum befinden. Hierin dokumentiert sich auf der Ebene der sozialen Ordnung der individualisierende, selbstständige Zugang zur Aufgabenbearbeitung in Gruppen, der die Präsenz der Lehrkraft nicht über den gesamten Bearbeitungsprozess hinweg involviert.

Das ergänzende Fotogramm 20 zeigt die Schülerin, wie sie ein aufgeschlagenes Wörterbuch in die Richtung des Schülers hält und mit ihrem Finger auf das Wort „Zwirn“ deutet. Das Buch listet auf beiden Seiten alphabetisch Wörter auf, die in einem Satz rechts neben ihnen erklärt werden. Die linke Seite des Buches ist komplett beschrieben, während die rechte nur etwa bis zur Hälfte beschrieben worden ist. Das Präsentieren des aufgeschlagenen Buchs und das Zeigen des Wortes können hier sowohl als Absicherung als auch ein In-Kennntnis-Setzen gedeutet werden.

### *Transkriptausschnitt*

Me                    Stefan und Liana sitzen nebeneinander an zwei Tischen auf beiden Tischen liegen ein Buch, das auf derselben Seite aufgeschlagen ist und ein Collegeblock, auf Lianas Tisch liegt zudem ein Wörterbuch. Liana hat einige Wörter auf ihren Collegeblock notiert.

Stefan              Er gebärdet *fertig* (.) °was sollen wir jetzt machen?°

#24:33#

Liana Aufscreiben; sie macht eine schreibende Bewegung mit der rechten Hand unbekannte Wörter; sie deutet auf die Überschrift auf ihrem Collegenblock „Unbekannte Wörter“ #24:37#

Stefan Ich hab kein unbekanntes Wort gehabt. #24:39#

Liana °Okay aber ich° sie hält ihm den Collegenblock mit den von ihr aufgeschriebenen Wörtern hin #24:43#

Stefan Er blickt das Blatt, das ihm hingehalten wird und nimmt sich dann einen Stift #24:51#

Liana Sie legt den Block vor ihn und schiebt dann ihren Tisch näher an seinen #24:58#

Stefan Er schreibt ein Wort auf °Bottich kenn ich ( ) kenn ich auch° er blickt weiter auf ihr Blatt und schreibt ein Wort auf zwei Wörter kenn ich nicht; #25:32#

Liana Sie zeigt auf ein Wort auf ihrem Collegenblock und gebärdet *sehen*, schlägt das Wörterbuch auf und beginnt darin zu blättern #25:36#

Stefan Drei Wörter; er schreibt noch ein Wort auf (5) Bottich, das ist so n ganz großer (.) wie soll man sagen; (.) Bottich ist so n ganz großes Gefäß, #25:57#

Frau Winzer Gut erklärt, #26:01#

Stefan Geselle, ist ein Mitarbeiter, oder Helfer, #26:08#

Frau Winzer Ich glaub du brauchst mich gar nicht Stefan dann kann ich wieder gehen ne, #26:13#

Stefan Liana, Geselle ist Mitarbeiter oder Helfer Holzleiste ist so n Holzbalken, (.) ähm angeheftet also angeheftet bedeutet das muss noch drangemacht werden, und Schelm; kenn ich selber nicht; #26:33#

Liana Sie blättert weiter im Wörterbuch (52), deutet auf eine Stelle, hält es dann vor Stefan und zeigt dann erneut die Stelle, an der „Zwirn“ steht #27:07#

Stefan Er beugt sich zum Wörterbuch hin °Zwirn° ( ) ach so festes Garn, Garn ist so ein Faden, er schreibt es auf #27:25#

Liana Sie schließt das Wörterbuch, nimmt ihren Collegenblock von Stefans Tisch zurück zu sich und schreibt es auf #27:28#

Stefan °Darf ich mal haben (.) yeah° er nimmt sich das Wörterbuch und blättert ein Schelm ist jemand der gerne Späße macht. #28:26#

Me Liana und Stefan schreiben es auf #28:36#

## *Rekonstruktion*

Die beiden Schüler:innen befinden sich in einem Nebenraum des Klassenzimmers, in den sie gegangen sind, nachdem die Gruppen von der Lehrerin eingeteilt wurden. Es handelt sich um dieselbe Gruppenarbeitsphase, in der sich auch die vorangegangene Sequenz ereignet hat. Stefan eröffnet die Interaktion mit einer Frage nach dem Arbeitsauftrag, die von Liana beantwortet wird. Auch hier wird deutlich, dass der Arbeitsauftrag auf der Ebene der fachlichen Ordnung nicht erst interpretiert werden muss, sondern unmittelbare, klare Arbeitsschritte von Liana daraus abgeleitet und benannt werden können. In Bezug auf die Bekanntheit der im Schulbuchtext vorkommenden Wörter positioniert er sich als wissend. Währenddessen positioniert Liana sich durch die Übergabe des Zettels, auf dem sie die ihr unbekannt Wörter notiert hat, als nicht wissend. Es zeigt sich auch in diesem Fall, dass das Finden unbekannter Wörter ein reflexiver Prozess ist: Die Bekanntheit von Wörtern kann somit nur schwer bewertet werden, während ein Text gelesen wird. Die Unbekanntheit wird jedoch offenkundig, wenn die Bedeutung von aus dem Textzusammenhang isolierten Wörtern expliziert werden soll.

Im Gegensatz zu der Gruppenarbeit von Susanna, Marvin und Milano werden keine Asymmetrien in Bezug auf Funktionen in der Kleingruppenkonstellation erzeugt. Stattdessen wird die Asymmetrie des fachlichen Wissens hier performativ ausgehandelt. Stefan prüft Lianas Wörter in einem instruierenden Modus der Bewertung und markiert deren Bekanntheit und Unbekanntheit in Bezug auf seine eigenen Wissensbestände. Bei der Bearbeitung der Aufgabe nimmt semantisches Vorwissen einen großen Einfluss auf den Verlauf der Textarbeit. Im Vergleich zu Gruppenarbeiten, die Typ II zugeordnet werden können, entscheidet sprachliches Vorwissen (z. B. die Bedeutung von Tempus) aber nicht über den Erfolg bei der Aufgabenbearbeitung, zumal die Aufgabenstellung potenzielles Nicht-Wissen in Bezug auf semantische Eigenschaften von Wörtern nicht nur programmatisch mitberücksichtigt, sondern gleichzeitig die Voraussetzung bildet: Es geht um die Erprobung von Strategien zur verstehenden Textarbeit und nicht darum, den Text ohne Hilfen zu verstehen.

Stefan fährt fort, indem er die ihm bekannten Wörter definiert, was wiederum von der Lehrerin validiert wird, die den Nebenraum gerade betritt. Die Lehrerin positioniert sich durch das Betreten des Nebenraums und die bewertende Rückmeldung als

Aufseherin. Die beiden Schüler:innen fahren damit fort, die Wörter, die ihnen beiden unbekannt sind, in einem Wörterbuch nachzuschlagen und die entsprechende Definition hinter die herausgesuchten Wörter zu schreiben. Es zeigt sich, dass das Wissensgleichgewicht bei Wörtern, die nur einer Partei unbekannt sind, wie „Zwirn“ und „Schelm“ dazu führen, dass Stefan und Liana die Wortbedeutungen in einem instruktiven Modus<sup>41</sup> ermitteln, wobei Stefan eine erklärende Rolle einnimmt. Diese Rolle verlässt er aber wieder, wenn es um die Erschießung der Wörter geht, deren Bedeutung er nicht kennt. Damit relativiert er seine Positionierung als wissend auch performativ. Der Wechsel der Art und Weise der Aufgabenbearbeitung wird folglich durch ein geteiltes Nicht-Kennen von Wortbedeutungen initiiert. Gleichzeitig dokumentiert diese Partner:innenarbeit einen konsequent fachlichen Bezug in Passung zur Aufgabenstellung.

#### 8.3.4 Sequenz: „Metatalk“ [F1]



Fotogramm 21: 08:07

#### *Fotogrammanalyse*

Das Fotogramm zeigt einen Raum, in dem sich fünf Personen befinden. Vier Personen sitzen und eine Person steht, zwei der sitzenden Personen befinden sich in einem Rollstuhl. Die Kamera ist ungefähr so ausgerichtet, dass sie die Ecke zeigt, an der die Tafelwand und die Fensterwand zusammentreffen. Bei der Person, die vor der Tafel sitzt, handelt es sich um die Lehrerin. Die stehende Person und alle weiteren sitzenden Personen sind Schüler:innen. Die Kamera fokussiert lediglich den Kopf und die

<sup>41</sup> Die Bezeichnung Ko-Konstruktion lehnt sich an Hackbarth (2017) an.

Schultern der vordersten Schülerin, was darauf schließen lässt, dass sie sich in unmittelbarer Nähe der beobachteten Personen befindet. Drei der Personen blicken in Richtung der stehenden Schülerin. Die Schülerin, die im Rollstuhl sitzt, blickt in die Richtung der Kamera. Die Lehrerin sitzt auf einem Hocker und hält einen Stoffbeutel zwischen ihren Beinen. Die stehende Schülerin hält eine Karte in ihrer rechten Hand und greift mit ihrer linken ein Tablet von dem Tisch, der vor den Fenstern steht. Vor diesem Tisch steht ein weiterer, vergleichsweise hoher Tisch, auf dem ein Monitor steht. Es handelt sich um einen Sprachcomputer einer Schülerin, der mit den Augen gesteuert wird. Neben dem Tisch sitzt die Schülerin seitlich zum Monitor in ihrem Rollstuhl. Neben ihr sitzt ein Schüler in seinem Rollstuhl. Er stützt seinen Arm auf einen Tisch, der in den Rollstuhl integriert ist. Im Vergleich zu anderen Sequenzen zeigt sich, dass die Anzahl der Schüler:innen vergleichsweise gering ist und auch der Klassenraum bedeutend kleiner ist. Gleichzeitig wird im Vergleich zu anderen Sequenzen auch offenkundig, dass sehr viele technische Gerätschaften in das Geschehen involviert sind: Neben dem Tablet und dem Sprachcomputer der beiden Schülerinnen sind außerdem mehrere Monitore auf dem Tisch platziert, der am Fenster steht. Darüber hinaus sind an der Tafel und den Wänden viele bunte Plakate, Bilder und Fotos angebracht – unter der Tafel stehen Regale und einige bunte Kisten, die allesamt befüllt sind.

Auf der Ebene der sozialen Ordnung dokumentiert sich in der Positionierung der Akteur:innen eine gewisse Nähe, die an die Sequenzen „Eine Geschichte schreiben“ und „Angst vor Fehlern“ erinnert, wobei sie in diesem Fall nicht durch einen Sitzkreis auf dem Boden hergestellt wird, sondern durch die Größe des Klassenraums mitbestimmt wird.

### *Transkriptausschnitt*

Frau Baron Sie hält Kira einen Stoffbeutel hin #07:06#

Kira Sie greif in den Stoffbeutel und zieht eine Karte heraus #07:06#

Frau Baron Sie rollt auf ihrem Hocker ein Stück zurück eine Sache kannst du mal rausholen, was siehst du da; #07:15#

Kira Sie schaut sich das Kärtchen an und dreht es in der Hand #07:20#

Frau Baron Kannst du es beschreiben Kira, #07:22#

Kira Ähm #07:23#

Frau Baron Ist das ein Tier, ist das ein Spielzeug, was siehst du denn da; hm? #07:31#

Kira Ein Mensch #07:31#

Frau Baron Ein Mensch; genau, hm; unser neues Thema hat was mit Menschen zu tun; vielleicht ist da ja auch Schrift dabei sie rollt auf ihrem Hocker an Kira heran oder Kira, siehst du die Schrift, #07:46#

Kira Ja #07:47#

Frau Baron Kannst du das lesen, #07:47#

Kira Ne; #07:48#

Frau Baron Sie rollt wieder zurück was könntest du als Nächstes jetzt machen wenn du es selbst nicht lesen kannst? #07:54#

Kira Sie bewegt das Kärtchen in ihren Händen hin- und her hm oder bei bei Metatalk kann mans doch da schreiben; #08:02#

Frau Baron Sie nickt stimmt, willst du dir mal Metatalk holen, #08:06#

Kira Sie steht auf und geht mit dem Kärtchen in der Hand in Richtung Fenster mhm nimmt sich den „Metatalk“ und geht wieder zurück auf ihren Platz. Die Karte legt sie auf ihren Schoß #08:07#

Kai (Das) musst du machen #08:10#

Frau Baron Ja wir versuchen jetzt rauszufinden wen sie gebärder wer/wen/wem man sieht auf dem Zettel sie rollt auf ihrem Hocker an Kira heran den die Kira rausgeholt hat; sie nimmt das Kärtchen von Kiras Schoß in die Hand ich zeigs mal grad dem Kai, sie rollt in Richtung Kai und hält ihm das Kärtchen hin #08:21#

Kai Mensch #08:21#

Frau Baron Genau, Sarah; sie hält Sarah das Kärtchen hin #08:24#

Kai Er dreht sich in Sarahs Richtung Sarah Mensch, #08:26#

Frau Baron Mensch jetzt versuchen wir rauszufinden weil hier steht sie zeigt auf die Schrift auf dem Kärtchen etwas zu dem Menschen, sie dreht sich zu Sarah #08:33#

Kira Kira tippt auf dem „Metatalk“ hm ( ) ach da sie drückt auf ein Feld so #08:39#

Frau Baron Sie gibt Kira das Kärtchen zurück ich geb's dir wieder, #08:41#

Kira Kira fängt an, die Buchstaben des Wortes „Ben“ in den Metatalk zu tippen  
#08:44#

Frau Baron Sie rollt mit ihrem Stuhl bei Sarah Sarah, ich versuch dich nochmal ein bisschen zu drehen sie dreht den Rollstuhl, in dem Sarah sitzt in die Richtung des Sitzkreises damit du wieder Richtung Talker gucken kannst, #08:50#

Kai Soll ich soll ich auch (.) darf ich dir helfen was ( ) darf ich dir helfen Sarah, ich kann auch mit dir schauen; auf den Talker schauen; #09:06#

Kira Von dem Metatalk ertönt ein *B* Mhm sie tippt weiter auf den Metatalk und ein *E* ertönt, sie tippt weiter und ein *N* ertönt, nach einem weiteren Klick ertönt *Ben* Ben @(.)@ #09:14#

Frau Baron Ben, genau, gute Idee; sie rollt zu Kira und gebärdet *gut* den Metatalk dafür zu nutzen sie nimmt das Kärtchen von Kira entgegen und hält es vor sie #09:20#

Kira Ja, #09:21#

Frau Baron Klasse du hast dir gut geholfen #09:23#

Kira Ja genau #09:24#

Frau Baron Also wie heißt der, sie hält ihr immer noch das Kärtchen hin #09:25#

Kai Ben #09:26#

Kira Sie drückt auf den Metatalk und Ben ertönt #09:27#

### *Rekonstruktion*

In dieser Sequenz wird ein Teil einer Unterrichtseinheit zum Jugendroman „Ben liebt Anna“ abgebildet. Die Sequenz startet, als die Lehrerin der Schülerin Kira einen Stoffbeutel entgegenhält. Kira zieht eine Karte heraus, auf der eine gezeichnete Figur abgebildet ist, die mit „Ben“ beschrieben ist. Darin zeigt sich hier erneut die Bedeutung des Materials für die Konstitution der fachlichen Ordnung des Unterrichtsgeschehens, wie es auch in fast allen Sequenzen von Typ II der Fall war. Im Gegensatz zu diesen Sequenzen wird jedoch deutlich, dass die Dinge des Unterrichts hier Teilaspekte des fachlichen Unterrichtsgegenstands repräsentieren, in diesem Fall eine Figur aus dem Roman, der gelesen wird. Dies war bei Typ II nicht der Fall. Denn hier konnte rekonstruiert werden, dass die Dinge nicht die Fachlichkeit des Unterrichtsgegenstandes repräsentieren, sondern lediglich das Narrativ, in das sie

eingebettet werden (z. B. Abenteuerreise oder Muttertagsgeschenk). Die Anzahl der vorhandenen Dinge im Klassenraum ist dabei zwar vergleichbar mit Sequenzen des Typs II, jedoch ist die Anzahl an Dingen, die unmittelbar für das Unterrichtsgeschehen bedeutsam gemacht wird, deutlich geringer und weist immer einen genuin fachlichen Bezug zum Gegenstand auf.

Die Lehrerin bittet Kira darum zu beschreiben, was auf der Karte abgebildet ist, worauf Kira keine Antwort gibt. Die Aufforderung der Lehrerin an Kira wird stufenweise in ihrer Offenheit relativiert: von einer offen formulierten Frage, zu einer Entscheidungsfrage, zu einem Angebot an Antwortmöglichkeiten, die schließlich in einer Antwort von Kira resultieren, die wiederum von der Lehrerin mit einem Bezug zum Thema validiert wird. Die Lehrerin lenkt den Fokus auf die „Schrift“ auf der Karte: Kira kann die Schrift zwar erkennen, aber nicht vorlesen. In der Interaktion zwischen der Lehrerin und Kira wird der „Metatalk“<sup>42</sup> als Hilfsmittel markiert, um die Aufgabe lösen zu können. Somit zeigt sich auf der Ebene der fachlichen Ordnung, dass Nicht-Können nicht brüskiert wird, sondern als Anlass für eine gemeinsame Entwicklung von Strategien zur Aufgabenbearbeitung genommen werden, wobei die Entwicklung einer Strategie auf dieselbe Weise validiert wird, wie die korrekte Antwort. Wie auch bei Typ II lässt sich eine Normalisierung von Unterstützungsstrategien rekonstruieren, die allerdings in eine individualisierte Lehrerin-Schülerin-Interaktion eingelagert ist, während die bei Typ II auftretenden Unterstützungssysteme (z.B. Hinweiskarten in den Sequenzen „Blitzkinder“ und „Voll unlogisch“) klassenöffentlich allen Schüler:innen gleichermaßen zugänglich gemacht werden. In diesem Fall reagiert die Lehrerin situativ auf die Ausgangslage der Schülerin Kira. Dabei nimmt sie ihr keine Arbeit ab, wie es in der Sequenz „Namen schreiben“ der Fall war, als die Lehrerin vorschlägt, die schweren Wörter im Vorfeld an der Tafel zu sammeln. In Kais Validierung von Kiras Vorschlag deutet sich bereits an, dass er in hier die Funktion eines Ko-Lehrers übernimmt, wie es auch aus den vorangegangenen Gruppenarbeiten rekonstruiert werden konnte, mit dem Unterschied, dass Kai hier – und im weiteren Verlauf der Sequenz – diese Rolle klassenöffentlich einnimmt.

Die Lehrerin zeigt daraufhin Kai und Sarah die Karte, die Kira gerade mit Hilfe des Metatalks zu beschreiben versucht, was die Karte für die Konstitution des

---

<sup>42</sup> Bei „Metatalk“ handelt es sich um ein Tablet mit Funktionen eines Sprachcomputers, der in der Lage ist eingegebene Wörter und Sätze vorzulesen.

Unterrichtsgegenstands weiterhin als bedeutsam markiert. Kai positioniert sich erneut als Ko-Lehrer, indem er sich mit „Mensch“ im Modus des Erklärens an sie wendet. Nachdem sie Kira die Karte zurückgegeben hat, dreht die Lehrerin Sarah in Richtung des Tisches, auf dem ihr Sprachcomputer steht. Auch hier positioniert Kai sich mit seinem an Sarah gerichteten Hilfsangebot klassenöffentlich als Ko-Lehrer. Während die Lehrerin den beiden Schüler:innen die Karte präsentiert, tippt Kira die Buchstaben des Wortes „Ben“ auf ihrem Tablet ein. Es zeigt sich, dass sie in der Lage ist die Buchstaben auf dem Tablett zu erkennen und das Tablett so zu bedienen, dass es eine bestimmte unterrichtsgegenstandsbezogene Funktion ausführt, indem auf diese Weise das Wort „Ben“ von dem „Metatalk“-Gerät vorgelesen wird. Die Lehrerin honoriert daraufhin sowohl das Ergebnis, das von Kira mithilfe des Metatalks erzeugt wurde, als auch ihre Strategie, das Tablet zu nutzen. Es zeigt sich, dass die Schüler:innen routinierte Strategien einsetzen können, um eine fachliche Teilhabe herzustellen, während die Lehrkraft einen Rahmen dafür liefert. Kiras Positionierung als nicht-könnend führt in diesem Fall nicht dazu, dass die Aufgabe, das Wort vorzulesen, an ihre Mitschüler:innen delegiert wird, wie es bei der Praxis der Helferkinder in Typ II der Fall war oder in der Sequenz „Dicke Katze“: Das Nicht-Können wird hier ebenfalls entstigmatisiert, gleichzeitig wird es zur individuellen Aufgabe der Schülerin, eine Strategie zu entwickeln und zu nutzen, um ein Ergebnis in einem Passungsverhältnis zur Aufgabenstellung zu kreieren. So wird hier auf der Ebene der fachlichen Ordnung ein Rahmen geschaffen, der strategieorientierte Unterstützungsmaßnahmen bereithält, auf die die Schüler:innen selbstständig zugreifen können.

### 8.3.5 Sequenz: „Ben und Anna“ [F1]



Fotogramm 22: 07:43

#### *Fotogrammanalyse*

Auf dem Fotogramm sind sechs Personen abgebildet. Bei einer Person handelt es sich um den Forscher, er führt eine Kamera, die auf die Schülerin gerichtet ist, die an der Tafel steht. Auf dieser Schülerin ruhen auch die Blicke der drei übrigen Personen, deren Köpfe auf dem Fotogramm sichtbar sind. Die Kameraperspektive ist ähnlich zu dem Winkel des Fotogramms zur Sequenz „Metatalk“ gegenüber der Ecke ausgerichtet, an der sich Tafelwand und Fenster treffen, in der eine weitere Kamera steht. Im Vergleich zu diesem Fotogramm verteilen sich die anwesenden Personen jedoch anders im Raum. Im Vergleich zu anderen Fotogrammen, die Situationen im Klassenplenum abbilden, wird deutlich, dass hier keine feste Sitzordnung besteht. Z. T. sind die abgebildeten Personen nur mit dem Oberkörper zu sehen, was wiederum darauf hindeutet, dass die Kamera sehr dicht an den Beforschten platziert ist. Bei der Person am dichtesten an der Fensterwand handelt es sich um die Lehrerin – neben dem Forscher sind die übrigen Anwesenden Schüler:innen. Die nur teilweise sichtbare Schülerin am linken Rand des Fotogramms lässt darauf schließen, dass nicht alle anwesenden Personen von dieser Kameraperspektive erfasst werden. Aus weiteren Kameraperspektiven bestätigt sich das. So ist noch eine weitere Lehrerin anwesend, die neben der hier abgeschnittenen Schülerin sitzt. Wie zuvor erläutert, befinden sich zahlreiche Gegenstände im Klassenraum. Im Vergleich zum Fotogramm 21 der Sequenz „Metatalk“ wird die Reduktion der Dinge, die an der Tafel angebracht sind, deutlich. So stehen nun drei Wörter an der geöffneten Tafel, wobei jeder Buchstabe einzeln unterstrichen ist: „B e n ! i e b t A n n a.“ Unter diesen Wörtern sind mehrere

Karten angebracht. Die meisten befinden sich unter „Ben“, unter „liebt“ ist nur eine Karte angebracht und unter „Anna“ befinden sich drei Karten. Außerdem sind mit bunter Kreide einzelne Begriffe unter diese Karten an die Tafel geschrieben worden, die allerdings durch die dunkle Kreide und weitere Sichteinschränkungen nicht lesbar sind. So steht ein Monitor zwischen Kamera und Tafel und die Schülerin, die an der Tafel steht, blockiert ebenfalls einige Begriffe. Das einzige erkennbare Wort ist „Stadtbummel“ unter „liebt“.

Darüber hinaus dokumentiert sich auf der Ebene der sozialen Ordnung dieselbe Nähe zwischen den abgebildeten Personen wie auch zuvor schon, während auch die fachliche Ordnung über die schülerseitige Interaktion mit den Dingen – hier der Tafel – konstruiert wird.

### *Transkriptausschnitt*

Me Alle Anwesenden sitzen im Halbkreis um die Tafel versammelt

Frau Baron Kira, sag doch noch mal, wie deiner Meinung nach der Titel heißt #06:52#

Kira Sie hält einen „Metatalk“ in beiden Händen und richtet ihren Kopf zur Tafel Be- Ben und Anna #06:55#

Frau Baron Was meinen die andern. #06:57#

Andreas (In der Mitte is noch was Kira) #07:01#

Kira (Ja) #07:02#

Frau Baron Hast du gehört, sie beugt sich leicht zu Kira, die neben ihr sitzt #07:03#

Kira Ja, fehlt noch was sie richtet ihren Kopf wieder zur Tafel aus #07:04#

Frau Baron Ein Wort müsstest du austauschen

Kira Ja ein Wort hmm (.) des glaub n kleines a (.) (Ben) (.) ja. mit doppel a sie richtet ihren Kopf von der Tafel weg #07:16#

Frau Baron Mhm #07:11#

Kira Hmm (.) des glaub n kleines a (.) (Ben) °ja° ja. mit doppel a #07:24#

Frau Baron Ben (.) und Anna hast du gesagt #07:28#

Kira Ja sie blickt wieder zur Tafel #07:28#

Frau Baron Ja und ein Wort in der Mitte sagt der Andreas (.) muss sich ändern (.) wo ist denn die #07:33#

Kira Sie blickt auf ihren Metatalk auf ihrem Schoß #07:33#

Frau Baron guck ma jetzt (an unsre) Kira wir legen das mal grad zur Seite bitte sie nimmt Kira den Metaltalk vom Schoß und legt ihn auf einen kleinen Tisch, der in der Mitte des Sitzhalbkreises steht (.) so, sie deutet in die Richtung der Tafel guck ma an die Tafel, #07:40#

Kira Sie steht auf und geht an die Tafel #07:40#

Frau Baron wo steht denn Ben, wo steht Anna, und wo is die Mitte #07:42#

Kira Wo wohl, da sie deutet auf das Wort „liebt“, das an der Tafel steht #07:44#

Frau Baron Eia genau (12) #07:45#

Kira Sie geht ein paar Schritte vond er Tafel weg #07:57#

Frau Baron Was meinst du was ste-steht in der (.) Mitte, #08:00#

Kira Sie dreht sich zur Tafel um hmm ve-verliebt #08:02#

Frau Baron Genau dann mach mal (.) noch n Titel draus () was tut der Ben? #08:10#

Kira Sie setzt sich auf ihren Stuhl Ben liebt Anna #08:12#

Frau Baron Se:hr gut (.) das steht liebt in der Mitte #08:14#

### *Rekonstruktion*

Die Lehrerin fragt Kira nach dem Titel des Buchs, das weiterhin den Gegenstand des Unterrichts bildet. Kiras Antwort „Ben und Anna“ wird von der Lehrerin an das Klassenplenum weitergeben, worin sich dokumentiert, dass die von der Lehrerin antizipierte Antwort nicht gegeben wurde. Andreas gibt daraufhin einen gegenstandsbezogenen Hinweis, den er an Kira adressiert. Mit diesem Hinweis positioniert sich Andreas hier ebenfalls als Ko-Lehrer. Sein Hinweis impliziert eine Wissensasymmetrie, die als Lehrerfrage an Kira herangetragen wird. Die Ko-Lehrkraft-Struktur erweist sich als typisch für Interaktionen unter Schüler:innen in einer Unterrichtspraxis fachlicher und sozialer Hinwendung. So werden Asymmetrien in Bezug auf das Wissen und die Rollen der Schüler:innen zwar offenkundig, zeigen sich jedoch nicht in einer stigmatisierenden Haltung denjenigen Schüler:innen gegenüber, die in dieser Konstellation als nicht-wissend markiert werden. Im direkten Vergleich zu Gruppenarbeiten aus Typ II, in denen ebenfalls Differenzen in Bezug auf sprachbezogenes Vorwissen sichtbar werden, zeigt sich stattdessen auch eine

symmetrische schüler:innenseitige Solidarisierung mit Schüler:innen, die sich klassenöffentlich als nicht-wissend positionieren.

Die Lehrerin validiert die Anmerkung von Andreas, wobei sie sie in Passung zur Problemstellung reformuliert. Kiras Vorschlag, ein kleines „a“ zu ergänzen, dokumentiert einen ambivalenten Bezug zur Kategorie „Wort“: So handelt es sich bei ihrer Antwort einerseits um einen sprachbezogenen Änderungsvorschlag, aus dem sich ableiten lässt, dass die Kategorie „Wort“ zwar als Terminus zur Beschreibung einer sprachlichen Einheit erkannt wird, aber nach normativen morphologischen Richtlinien als inkorrekt gelten würde. In dem Beitrag der Lehrerin wird die Passung zur Aufgabenstellung reifiziert, indem sie Kiras ursprünglichen Beitrag und den Hinweis von Andreas noch einmal wiederholt, worin sich zeigt, dass Kira mit ihrem Vorschlag noch nicht die antizipierte Antwort gegeben hat. Zudem wird deutlich, dass die Aufgabenbearbeitung weiter im Rahmen einer individualisierten Lehrkraft-Schülerin-Interaktion von Kira bewerkstelligt wird – die anderen Anwesenden dürfen zwar Unterstützung leisten, aber die Aufgabe kann erst von Kira gelöst werden. Vergleichbare klassenöffentliche Situationen aus Typ I und II dokumentieren, dass eine nicht-antizipierte Schüler:innenantwort darin resultiert, dass die Aufgabe der Beantwortung durch die Lehrkraft an andere Schüler:innen delegiert wird – z. B. durch die Praxis der Helfer:innen oder die Umverteilung des Rederechts.

Kiras darauffolgender Blick auf ihr Metatalk-Tablet dokumentiert dessen Bedeutsamkeit als Unterstützungssystem als potenzielle Strategie zur Bewältigung von Aufgaben. Durch das Abnehmen des Tablets von der Lehrerin negiert sie das Tablet als Unterstützungssystem in Passung zur Aufgabenstellung und markiert das Tafelbild sowohl durch ihren deiktischen Hinweis als auch durch die Reformulierung der Aufgabenstellung als Gegenstand der Betrachtung. Die Aufgabenstellung wird hier so adaptiert, dass sie mithilfe des Tafelbildes beantwortet werden kann. Zudem ergeben sich daraus neue Bewältigungsstrategien zur Bearbeitung der Aufgabe. So wird die Strategie des Lesens des Titels um eine räumliche Strategie ergänzt: das Erkennen der Mitte der Tafel. Diese Strategie spiegelt sich performativ in Kiras Zeigen der Mitte, indem sie auf „liebt“ deutet, was wiederum von der Lehrerin validiert wird. Mit dieser Eingrenzung reformuliert die Lehrerin die Aufgabenstellung noch einmal. Kiras Antwort erweist sich als Deutung des Wortes „liebt“ und der Karte, die darunter an der Tafel angebracht ist – sie visualisiert die Bedeutung von „liebt“ mittels einer

gezeichneten Figur, die ein Herz hält. Auf der Grundlage dieser neuen Eingrenzung wird die Aufgabenstellung noch einmal von der Lehrerin angepasst und sie fragt Kira, was Ben macht. Kiras Antwort wird daraufhin als die antizipierte Antwort von der Lehrerin bestätigt. In ihrer Antwort zeigt sich, dass Kira erkennt, dass eine Handlung von Ben von der Lehrerin erfragt wird. Sie transformiert das Adjektiv „verliebt“ aufgabenbezogen zu einer von Ben ausgeübten Handlung, die gleichzeitig die semantischen Eigenschaften von „verliebt“ beibehält.

Wie auch in der klassenöffentlichen Sequenz „Till Eulenspiegel“ zeigt sich eine konsekutive Anpassung der Aufgabenstellung, die einen fachlichen Rahmen bildet, der den Schüler:innen ermöglicht, die von der Lehrkraft antizipierte Antwort zu geben, ohne dass diese durch die Lehrkraft fremdgerahmt den Schüler:innen in den Mund gelegt wird, oder die antizipierte Antwort unmittelbar vorgesagt wird, wie in Sequenzen aus Typ II. Auch wird Kira durch die Aufgabenstellung kein Sonderstatus zugewiesen, wie es in der Sequenz „Dicke Katze“ der Fall war. Zudem unterscheidet sich die Diskursorganisation dieser Sequenz von der korrektiven Ergebniskonstruktion, die sich nahezu in jeder Sequenz von Typ I findet.

### 8.3.6 Sequenz: Vorlesen [F1]



Fotogramm 23: 40:58

#### *Fotogrammanalyse*

Auf dem Fotogramm sind acht Personen abgebildet, von denen eine der Forscher ist. Die Anordnung der Personen ist erneut anders. Es handelt sich um dieselbe

Kameraperspektive der vorangegangenen Fotogramme, bei der die Kamera gegenüber der Tafel-Fenster-Ecke platziert ist. Die Tafel ist geöffnet und es zeigt sich, dass die Anzahl der Karten an der Tafel reduziert ist, sodass unter „Anna“ keine Karten mehr angebracht sind. Außerdem sind nun mehr der Begriffe lesbar, die in dem vorangegangenen Fotogramm verdeckt waren: Neben „Stadtbummel“ sind nun „reiten“, „Motorrad fahren“ sowie „Zug fahren“ sichtbar. Die Person am linken Rand des Fotogramms ist eine Schülerin im Rollstuhl, neben ihr sitzt eine Teilhabeassistentin. Rechts neben der Teilhabeassistentin sitzen vier Schülerinnen und Schüler in einem Kreis angeordnet. Zwei von ihnen sind von hinten zu sehen, ein Schüler ist im Profil und einer wird frontal von der Kamera erfasst. Die Lehrerin wird ebenfalls fast frontal von der Kamera erfasst. Sie hält den Schüler:innen eine Karte entgegen. Während diese Kameraperspektive vermuten lässt, dass das Interaktionsgeschehen zwischen der Lehrerin und den vier Schüler:innen neben der Teilhabeassistentin stattfindet, zeigen andere Kameraperspektiven, dass es sich um einen großen Sitzkreis handelt, in den auch die hier abgeschnittene Schülerin integriert ist. Vor der Lehrerin befindet sich ein kleiner Tisch, auf dem einige Karten liegen, die zuvor an der Tafel angebracht waren. Wie auch in anderen Sequenzen werden die Dinge hier wesentlich in das Unterrichtsgeschehen involviert: Sie werden präsentiert und befinden sich im Zentrum des Sitzkreises, wie es in vielen anderen Fällen auch beobachtet werden kann.

Obwohl auf dem Fotogramm 23 zu sehen ist, dass eine andere Lehrerin die Moderation übernimmt, lässt sich auf der Ebene der sozialen Ordnung des abgebildeten Unterrichtsgeschehens die gleiche Nähe der abgebildeten Personen wie auf den Fotogrammen 21 und 22 rekonstruieren. Dies dokumentiert, dass diese Nähe konstitutiv für die soziale Ordnung dieses Unterrichts ist.

### *Transkriptausschnitt*

Me	Alle Anwesenden sitzen in einem Stuhlkreis.
Frau Daniel	Sie liest aus einem Buch vor, das sie aufgeschlagen vor sich hält vor Es kann jedem von euch passieren, dass er in eine Landere Stadt <sup>L</sup> sie legt ihren Zeigefinger an den Mund #40:26#
Rudolf	L( ) <sup>L</sup> #40:26#

Frau Daniel Und in eine andere Schule kommt sie deutet auf eine Karte, die auf einem Tisch liegt, der in der Mitte des Sitzkreises steht (.) in eine neue Klasse sie tippt eine Karte mehrfach an #40:30#

Rudolf Er tippt dieselbe Karte wie Frau Daniel mehrfach an #40:31#

Frau Daniel Und jeder von euch wäre, erst einmal fremd L(bei Anna is das noch)J #40:38#

Me ( ) #40:38#

Frau Daniel Viel schlimmer (.) #40:40#

Nati Er tippt Frau Daniel an und fasst sich an den Kopf, wobei es sich um die Gebärde *Kopfschmerzen* handeln könnte.

Frau Daniel sie ist in einem anderen Land (.) aufgewachsen ((hustet)) #40:45

Rudolf Er deutet erneut auf die Karte auf dem Tisch. #40:46#

Frau Daniel Wo ist sie denn aufgewachsen? Sie dreht sich zur Tafel um #40:50#

Karla Sie deutet mit ausgestrecktem Arm in Richtung Tafel #40:50#

Frau Daniel (Karla) (.) wo ist sie aufgewachsen? (.) sie greift nach einer Karte an der Tafel, auf der eine polnische Flagge abgebildet ist, und steht auf, setzt sich wieder und rollt in die Richtung von Rudolf. #40:58#

Rudolf L( )J er deutet auf die Karte, die die Lehrerin ihm entgegen streckt #40:59#

Frau Daniel L( )J (die andern hier) wer weiß es; #41:05#

Karla Sie meldet sich #41:06#

Rudolf ( ) #41:12#

Frau Daniel Sie streckt Karla die Karte entgegen #41:13#

Karla Karla tippt etwas in ihren „Metatalk“ ein, der auf ihrem Schoß liegt, woraufhin *Polen* ertönt #41:14#

Frau Daniel Su:per #41:16#

Rudolf L( )J #41:17#

Frau Daniel (Anna kommt) (.) aus Polen sie legt die Karte auf den Tisch in der  
Frau Daniel Mitte des Sitzkreises und verschiebt die Karten, die schon darauf liegen. Sie rollt  
ein Stück zurück und hält das Buch vor sich viel schlimmer (.) sie  
ist in einem anderen Land, in Polen aufgewachsen, und  
zur Schule gegangen sagt Herr Seitmann. dort, in der  
Schule, hat sie nur Polnisch gesprochen. zu Hause  
Deutsch; und Polnisch (gemischt) ((hustet)) oh ich muss  
grad nochma sie dreht sich zu einem Tisch um und nimmt einen kleinen  
Behälter mit Tabletten, öffnet ihn und steckt sich eine Tablette in den  
Mund ((hustet)) können sie vielleicht kurz ma weiterlesen sie steht auf,  
geht zu Nadine und übergibt ihr das Buch und deutet auf eine Stelle im Buch  
#41:58#

Nadine Ja, sie nimmt das Buch entgegen #41.58#

Frau Daniel Ich hab son Hustenreiz #42:00#

Nadine Nur- #42:05#

Frau Daniel ((hustet)) #42:06#

Nadine Nur noch die Seite? #42:07#

Frau Daniel Machen se erstma sie setzt sich wieder auf ihren Platz  
L((hustet))J #42:11#

Nadine Sie liest aus dem Buch vor L(Dort in der SchuleJ hat sie nur  
Polnisch gesprochen, zu Hause Deutsch und Polnisch,  
ihre Eltern haben in Polen gelebt, aber s-sind  
Deutsche, sie haben den Antrag gestellt in die  
Bundesrepublik umzuziehen, nun sind sie da. sie wollen  
endlich zu Hause sein, Anna auch und ihr macht es ihr  
schwer, Ben linzte zu Anna hinüber, sie hatte den Kopf  
gesenkt, (es war gar nicht sicher) L( )J #42:39#

Frau Daniel L((hustet))J sie steht  
auf und verlässt das Klassenzimmer

Kira L(Traurig)J #42:39#

Nadine Ja genau die Anna is traurig weil die alle, so gemein  
zu ihr sind (.) was kann man machen; sagte Bernhard  
nach der Schule, nichts sagte Katja, sie ließen Anna  
in den nächsten Tagen wieder allein, selbst Regine gab  
es auf ihnen helfen zu wollen, die ist blöd sagte sie,  
(die) redet nicht mit mir die ist sau dumm, kann ich

euch sagen. begonnen hat es dann mit einem alten Tennisball, den hatte irgendeiner auf dem Schulhof gefunden, der hatte ihn-sie hatten ihn sich im Rennen zugeworfen, Ben Bernhard und Jens, Anna stand unter dem Kastanienbaum an der Schulhofmauer, wieder alleine für sich. sie stand da Ausrufezeichen, richtig vorwurfsvoll, Ben fand das doof. (.) was meint ihr denn warum der, Ben das jetzt so doof fand dass die Anna da so ganz ganz alleine stand;(.) was kann sich der-Ben denn dabei gedacht haben oder die Anna; was hat die sich denn gedacht; (.) fand die das gut da alleine zu stehen #43:36#

Karla Ne #43:38#

Nadine Ne, also sie hat einfach nur zugeguckt und fand des traurig dass sie nicht mitmachen konnte (.) blöde Kuh dachte er, während sie liest, tritt Frau Daniel wieder ins Klassenzimmer ein und setzt sich auf ihren Platz wir wollen ja. die will nicht. er holt aus und warf, der bBall traf Anna mitten auf die Stirn, das klatschte. Anna schrie kurz auf (gleich fängt sie zu heulen an)( ) Ben wartete darauf, alle anderen waren stehen geblieben Lhatten ihre Spiele unterbrochen und schauten auf AnnaJ #44:41#

Karla Sie schüttelt mit dem Kopf #44:41#

Frau Daniel sie beugt sich zu Karla vor L( )J du hast den Kopf geschüttelt gerade; warum denn, #44:45#

Karla (°gemein°)#44:46#

Frau Daniel Oh nein;#44:47#

Me ( )#44:50#

Frau Daniel Was da passiert; #44:51#

Me ( ) #44:46#

Frau Daniel Was habt ihr denn gehört während ich, kurz draußen war #45:00#

### *Rekonstruktion*

Die Lehrerin setzt die Konstitution des Jugendromans „Ben liebt Anna“ als Gegenstand fort, indem sie der Klasse den Text vorliest. „Ben liebt Anna“ steht nach

wie vor an der aufgeklappten Tafel, darüber hinaus steht ein kleiner Tisch in der Mitte des Sitzkreises, auf dem verschiedene Karten mit diversen Abbildungen liegen. Während die Lehrerin den Text vorliest, rückt sie beim Vorlesen bestimmter Wörter, in diesem Fall „Klasse“ oder „Polen“ zu dem Tisch in der Mitte, nimmt jeweils eine Karte und hält sie präsentierend in die Richtung der Schüler:innen. Auf diese Weise wird auf der Ebene der fachlichen Ordnung eine Passung zwischen dem erzählten Inhalt und den Karten im Modus der Visualisierung konstruiert. Im Gegensatz zu Praktiken der Materialisierung aus Typ II erfolgt der Umgang mit den Dingen hier nicht unabhängig vom fachlichen Rahmen. Somit wird den Dingen hier eine Funktion bei der Konstitution des fachlichen Unterrichtsgegenstands auf der Ebene der fachlichen Ordnung beigemessen, ohne diesen zu überlagern bzw. zu maskieren. Die Präsentation der Lehrerin wird von Rudolf in ein Tippen auf die entsprechende Karte übersetzt.

Das Vorlesen wird fortgesetzt, bis die Lehrerin schließlich fragt, aus welchem Land Anna kommt. Die Lehrerin richtet die Frage noch einmal explizit an die Anwesenden, womit auch alle anwesenden Personen auf der Ebene der fachlichen Ordnung als Adressat:innen markiert werden. Karla gibt mithilfe ihrer Metatalk-Tablets die Antwort „Polen“, was von der Lehrerin bestätigt wird. Erneut zeigt sich, dass die Schüler:innen zielgerichtet und gegenstandsbezogen mit dem Metatalk als Unterstützungssystem beim Vorlesen oder Ausformulieren von Worten umgehen können. Das Metatalk-System ist damit sowohl für die soziale als auch für die fachliche Teilhabe konstitutiv, indem es unausgesprochenes Wissen verbalisiert.

Die Lehrerin setzt das Lesen fort. Kurz darauf übergibt sie der Teilhabeassistentin Nadine das Buch und entschuldigt sich wegen eines Hustenreizes nach draußen. Das Übergeben des Buches symbolisiert dabei die vorübergehende Übergabe der Rolle der Lehrerin. Diese Übernahme der Lehrkraft-Rolle von bis dato vergleichsweise passiv agierenden Teilhabeassistenten bzw. Förderlehrkräften ist dabei typisch für das Verhältnis der moderierenden Lehrkraft und der Teilhabeassistenten bzw. der Förderkräfte auf der Ebene der sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens. Diese multiprofessionelle Konstellation unterscheidet sich dabei von der aus Typ II, in der die anwesenden Förderlehrkräfte und Teilhabeassistenten gleichberechtigt zur (hauptverantwortlichen) Regellehrkraft agieren und auch so adressiert werden. Typisch für diese Teilhabeassistenten ist dabei die Positionierung an der Seite der Schüler:innen, sodass sie auch aus dieser Perspektive auf die hauptverantwortliche

Lehrkraft blicken. Im Gegensatz dazu positionieren sich die Förderlehrkräfte und Teilhabeassistenten bei Typ II phasenweise oder über die gesamte Unterrichtseinheit hinweg auf der Seite der hauptverantwortlichen Lehrkraft. In diesem Fall wird der Teilhabeassistentin Nadine die Rolle der hauptverantwortlichen Lehrkraft von Frau Daniel zugewiesen, bevor diese den Raum verlässt. Die Entfaltung der Rolle als hauptverantwortliche Lehrkraft dokumentiert sich vor allen Dingen in der Lehrerfrage, die Nadine an die Klasse richtet, nachdem sie einen Abschnitt des Texts vorgelesen hat, wodurch sie sich von dem Leseauftrag löst und parallel zur Lehrkraft Fragen zum Inhalt des vorgelesenen Texts an die Schüler:innen richtet. Nadine setzt den Leseauftrag fort, bis die Lehrerin wieder in den Raum zurückkehrt. Während Nadine noch vorliest, präsentiert die Lehrerin wiederum im Modus der Visualisierung die Dinge, die auf dem Tisch liegen, sobald bestimmte Begriffe vorgelesen wurden.

Nadine stoppt das Vorlesen und die Lehrerin, die den Raum nun wieder betreten hat, fragt Karla, warum sie den Kopf geschüttelt habe, woraufhin sie leise „gemein“ sagt. Darin dokumentiert sich eine Bewertung des vorgelesenen Inhalts, in dem die Figur Anna mit einem Ball beworfen und am Kopf getroffen wird, worauf die Lehrerin „oh nein“ fragend erwidert. Karla schüttelt den Kopf. Die Lehrerin stellt daraufhin einen Bezug zum vorgelesenen Inhalt her. Dies geschieht im Modus der Absicherung von Karlas Beitrag als eine mögliche Reaktion auf diesen Inhalt, woraufhin Karla mit dem Kopf nickt.

Die Lehrerin rutscht nach vorn und nimmt sich das Buch von Nadine zurück. Die Übergabe des Buchs repräsentiert dabei erneut die Übergabe der Rolle als hauptverantwortliche Lehrkraft, die von der Lehrerin auch schon durch ihre Rückfrage an Karla teilweise eingefordert wird und durch das Nehmen des Buchs in Bezug auf die soziale Ordnung finalisiert wird. In ihrer Frage nach dem, was die Schüler:innen während ihrer Abwesenheit gehört haben, positioniert sie sich zudem wieder als hauptverantwortlich, was das fachliche Unterrichtsgeschehen anbelangt. Sie prüft im Modus des Absicherns, welche inhaltlichen Aspekte des bis dahin vorgelesenen Textes die Schüler:innen reproduzieren können. Diese Sequenz macht die hierarchische Rollenverteilung der hauptverantwortlichen Lehrkraft und der Teilhabeassistentin offenkundig. Bei der Rollenverteilung kann die THA die Rolle der hauptverantwortlichen Lehrkraft nur als temporäre Vertretung einnehmen. Diese Funktion fällt automatisch zur Lehrkraft zurück, wenn diese wieder präsent ist.

### 8.3.7 Zusammenfassung: Typ III

Typ III *Hinwendung* konnte ausschließlich in Sequenzen von Förderschulen<sup>43</sup> rekonstruiert werden. Alle Schüler:innen werden räumlich und inhaltlich gemeinsam unterrichtet, ohne dass in der Klassengemeinschaft schüler:innenbezogene Hierarchien anhand von Förderbedarfen konstruiert werden, wie es beispielsweise auch bei Typ II der Fall ist. Die (fachliche) Unterstützung erfolgt individualisiert in direkter Interaktion mit der Lehrkraft im Modus der Verifizierung der Arbeitsergebnisse, ist somit ausschließlich in Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktionen eingelagert und nicht etwa an Routinen des Helfens, wie z.B. das „Helferkinder“-System, gekoppelt. Auf diese Weise werden von Lehrkräften und Schüler:innen aus der Ebene der fachlichen Ordnung individualisierte Strategien zur Bearbeitung von Aufgaben entwickelt. So werden bspw. gegenstandsbezogene Kompromisse eingegangen, ohne dass der fachliche Gehalt untergeordnet wird oder die formale Beteiligung am Unterricht priorisiert wird. Die Fachlichkeit des Gegenstands spiegelt sich auch im Material des Unterrichts wider. Die Schüler:innen können dabei in diesem Rahmen der Aufgabenbearbeitung Strategien entwickeln und einsetzen. Auch Suchbewegungen im Modus der Aufgabenbearbeitung sind hier immer fachlich konnotiert. Diese unterrichtliche Praxis wird jedoch auch von Hierarchien gekennzeichnet, die sich sowohl in Interaktionen von Schüler:innen als auch im Verhältnis von Förderlehrkräften und Teilhabeassistenzen dokumentieren. Während sich die Hierarchie in den Beziehungen der pädagogischen Akteur:innen auch in Typ I zeigt, finden sich die Hierarchien unter den Schüler:innen exklusiv in diesem Typ.

## 9 Relationale Perspektivierung fachlicher und sozialer Teilhabe im inklusiven Unterricht

Im Folgenden werden Merkmale erläutert, die sich im Zuge der Typisierung sowie der Rekonstruktion fachlicher und sozialer Teilhabe als bedeutsam erwiesen haben. Ziel dieses Kapitels ist es, auf der Grundlage dieser Merkmale übergeordnete Dimensionen zu ermitteln, über die fachliche und soziale Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht hergestellt werden. Anhand theoretischer Rahmungen sollen diese

---

<sup>43</sup> Dieses Ergebnis wird dahingehend limitiert, dass lediglich in zwei Förderschulen Daten erhobene werden konnten. Daher soll die Erkenntnis nicht im Sinne einer Schultypik verstanden werden, sondern ergibt sich a Limitation des Samples. Allerdings konnte dieser Typ nicht im Unterricht der inklusiven Grundschulen rekonstruiert werden, die Bestandteil des Datensatzes sind.

Dimensionen dann in einem zweiten Schritt weiter konturiert werden. Dazu sollen zunächst die zentralen Merkmale der Unterrichtspraxis der drei Typen des vorangegangenen Kapitels herausgearbeitet werden. Die Merkmale haben sich auch schon im Rahmen der Rekonstruktion gezeigt. Sie sollen nachfolgend in kondensierter Form benannt werden, um als Grundlage für eine relationale Perspektivierung genutzt werden zu können. Auf diese Weise sollen die ‚querliegenden‘ Dimensionen herausgearbeitet werden, über die sich fachliche und soziale Teilhabe im Unterricht konstituieren. Diese Merkmalszuordnung legt außerdem Potenziale einer relationalen Typenbildung offen (Nohl, 2013), die die sinngenetische Typenbildung (siehe Kapitel 8) erweitert. Zur relationalen Typenbildung schreibt Nohl (2013):

Wie kann man das den Vergleich von Fällen strukturierende Dritte, das *Gemeinsame*, vor dessen Hintergrund sich die Unterschiedlichkeit von Fällen erst herauskristallisiert, entdecken und für die Bildung relationaler Typen nutzen? Wir benötigen hier solche Tertia Comparationis, die in unterschiedlichen Dimensionen und zugleich in sinnhaften Relationen zueinander angelegt sind. Denn von zentraler Bedeutung ist es ja, dass in der relationalen Typenbildung in mehreren Dimensionen typische Orientierungen herauszuarbeiten sind, die man dann auch noch aufeinander beziehen kann. (Nohl, 2013, S. 63)

Im Zuge der relationalen Typenbildung können Zusammenhänge der an und für sich unterschiedlichen Typen, die jeweils eine bestimmte unterrichtliche Praxis repräsentieren – in diesem Fall Besonderung, Entfachlichung und Hinwendung – anhand von Dimensionen herausgearbeitet werden, wodurch sich die

relationale Typik [...] somit aus der Relationierung von Orientierungsrahmen zu verschiedenen Dimensionen des Untersuchungsgegenstands [ergibt]. (Asbrand & Martens, 2018, S. 42-43)

Die nachfolgende Systematisierung entspricht dabei keiner vollständigen relationalen Typenbildung nach Nohl (2013), die bestimmte Kombinationen von Orientierungen und Dimensionen noch einmal zu eigenen Typen zusammenfasst. Sie dient aber dem Zweck, bedeutsame Dimensionen herauszuarbeiten und aufzuzeigen, wie sich fachliche und soziale Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht konstituieren, was zuvor in der sinngenetischen Typenbildung über die einbezogenen Fallvergleiche bereits angeklungen ist. Diese Dimensionen repräsentieren dabei dieselbe Verwobenheit von fachlicher und sozialer Ordnung, die sowohl in Kapitel 2.3 beschrieben wurde als auch noch einmal im Rahmen der Typenbildung deutlich wurde: Die fachliche bzw. die gegenstandsbezogene Ordnung ist – trotz ihrer in Kapitel 2.3.3 angeführten Besonderheiten – immer automatisch Teil der sozialen Ordnung. Denn

sowohl die fachliche als auch die gegenstandsbezogene Ordnung ergeben sich aus dem sozialen Miteinander der unterrichtlichen Akteur:innen. Die beiden Ordnungen müssen zusammen betrachtet werden, da sie nicht unabhängig voneinander entstehen. Für die nachfolgend angeführten Merkmale und Dimensionen der drei Typen bedeutet dies, dass keine allgemeine Zuordnung zur fachlichen oder sozialen Ordnung durchgeführt werden kann, selbst wenn bei manchen Merkmalen und Dimensionen die Zuordnung zu einer der beiden Ordnungen offensichtlich erscheint. Vielmehr soll nahegelegt werden, dass die in den Kapiteln 9.2–9.4 abgeleiteten Dimensionen das gesamte Unterrichtsgeschehen betreffen.

## 9.1 Zentrale unterrichtliche Merkmale der Typenbildung

### 9.1.1 Zentrale Merkmale von Typ I: Besonderung

**Räumliche Besonderung:** Schüler:innen werden über ihre Positionierung im Raum des Klassengeschehens besondert, indem sie von dem Großteil der übrigen Schüler:innen abgegrenzt werden, z. B. durch räumliche Trennung oder ein asymmetrisches Stehen-Sitzen-Verhältnis. Auf der Ebene der sozialen Ordnung entstehen somit zwei voneinander getrennte Interaktionssysteme oder ein Innen und ein Außen von Interaktionssystemen. Diese Trennung der Interaktionssysteme wird zudem dadurch betont, dass die Förderlehrkräfte bzw. Teilhabeassistenzen eine enge proximale Nähe zu den Schüler:innen mit SPF aufweisen, durch die die Schüler:innen eine isolierte Position einnehmen. Damit lässt sich die räumliche Besonderung als ein zentrales Merkmal festhalten.

**Proximale Nähe von Förderlehrkraft/Teilhabeassistenz und Schüler:innen mit SPF:** Die Trennung der Interaktionssysteme im Raum wird zudem dadurch betont, dass die Förderlehrkräfte bzw. Teilhabeassistenzen eine enge proximale Nähe zu den Schüler:innen mit SPF aufweisen. Durch diese Nähe nehmen die Schüler:innen eine isolierte Position ein. Diese Nähe kann sich über die gesamte Sequenz hinweg ereignen oder im Modus der Sanktionierung eingesetzt werden.

**Unterstützung als Nachteilsausgleich:** Die Unterstützung bzw. die lehrerseitige Hilfe bei der Aufgabenbearbeitung vollzieht sich im Modus des Nachteilsausgleichs. Dies geschieht in einer unmittelbaren Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen mit SPF und wird in der Regel an die Teilhabeassistenz bzw. Förderlehrkraft delegiert. Diese Form der Unterstützung kann sich auch im Klassenplenum abspielen. Sie

dokumentiert sich beispielsweise in besonderen Anforderungen, die den Schüler:innen mit SPF klassenöffentlich zugewiesen werden, oder Antworten, die den Schüler:innen vorgesagt werden. Dadurch wird eine spezielle fachliche Ordnung mit eigenen Anforderungen geschaffen, die sich von der fachlichen Ordnung der Schüler:innen ohne SPF unterscheidet. Die Unterstützung als Nachteilsausgleich ist hier somit ein weiteres zentrales Merkmal von Typ I.

**Fachlicher Bezug der Dinge:** Die Dinge des Unterrichts und das Material sind genuin fachlich konnotiert, was bedeutet, dass die Logik des Gegenstands sich in der fachlichen Ordnung des Unterrichts widerspiegelt. Gleichzeitig wird der Zugang zu dem Material und somit der fachlichen Ordnung des Unterrichts durch die Lehrkräfte limitiert, indem für manche Schüler:innen speziell adaptiertes Material mit spezifischen Aufgabenstellungen oder mit spezifischen Bearbeitungsbedingungen zugewiesen wird, das sich vom Großteil der anderen Schüler:innen unterscheidet. Als Merkmal ließ sich demnach der fachliche Bezug ‚der Dinge und des Materials‘ nennen.

**Unverbundene Verantwortung der pädagogischen Akteur:innen:** Hier dokumentiert sich für diesen Typ eine 1:1-Zuständigkeit von Teilhabeassistenz bzw. Förderlehrkräften und Schüler:innen mit SPF. Diese äußert sich in (konstanter) proximaler Nähe von Teilhabeassistenz bzw. Förderlehrkraft und Schüler:innen mit SPF. Auch in Situationen, in denen die gesamte Gruppe versammelt ist, halten sich Teilhabeassistenz bzw. Förderlehrkräfte häufig nahe bei den Schüler:innen mit SPF auf. Dadurch werden Teilhabeassistenz und Förderlehrkräfte zum Bindeglied zwischen Unterrichtsgeschehen und den Schüler:innen mit SPF. Im Gegensatz zu Typ II und III werden Förderlehrkräfte nicht von der gesamten Klasse als Lehrkräfte adressiert. Darüber hinaus konstituiert sich hier eine Hierarchie in der Aufgabenverteilung zwischen Regellehrkraft und Teilhabeassistenz bzw. Förderlehrkräften. Die unverbundenen Verantwortungen zwischen Regel- und Förderlehrkräften erweisen sich somit als weiteres Merkmal.

**Delegation von Peer-Funktionen an die Förderlehrkraft/Teilhabeassistenz:** Für diesen Typ ergibt sich eine soziale Ordnung, in der Schüler:innen mit und ohne SPF resp. unterschiedlicher Jahrgänge kaum oder gar nicht miteinander interagieren. Stattdessen übernehmen die Förderlehrkräfte oder Teilhabeassistenzen die Rollen, die im übrigen Unterrichtsgeschehen von anderen Schüler:innen übernommen werden, z. B. bei Partnerarbeiten. Somit finden Peer-Interaktionen nur in vermeintlich

‚homogenen‘ Gruppierungen statt. Auch wenn dazu gesagt werden muss, dass in den Fällen, die hier für Typ I angeführt wurden, nur die Sequenzen Steckwürfel A und B Gruppenarbeiten aufwiesen. Dennoch lässt sich die Delegation von Peer-Funktionen an die Förderlehrkraft/Teilhabeassistenz als weiteres Merkmal festhalten.

**Statusbezogene (Nicht-)Adressierung der Schüler:innen mit SPF:** In Typ I zeigt sich eine statusbezogene Adressierung von Schüler:innen mit SPF. So werden spezifische Bezeichnungen für sie verwendet, die sie von den übrigen Schüler:innen abgrenzen (z.B. „Sternchen“). Diese Bezeichnungen sind wiederum Dokumente für eine separierende Unterrichtspraxis, in der Schüler:innen unterschiedlich an der fachlichen bzw. sozialen Ordnung des Unterrichts teilhaben und einen bestimmten Status zugewiesen bekommen, der durch diese Adressierungspraxis kontinuierlich gefestigt und aufrechterhalten wird. Für diesen Typ kann sich diese Adressierung auch in Form einer Nicht-Adressierung zeigen. Dabei delegieren Regelschullehrkräfte die Verantwortung resp. die Adressierung von Schüler:innen mit SPF gänzlich an Förderlehrkräfte oder Teilhabeassistenzen. Somit kann die statusbezogene (Nicht-)Adressierung der Schüler:innen mit SPF ebenfalls als Merkmal festgehalten werden.

**Gegenstand als Segregationsanlass:** Der fachliche Gegenstand wird entlang von gegenstandsbezogenen Aufträgen und Aufforderungen konturiert. Die interaktive Ausgestaltung des Gegenstands zwischen Lehrkräften und Schüler:innen erfolgt dadurch, dass die Lehrkräfte die Antworten der Schüler:innen als richtig oder falsch markieren. Die Teilhabe an diesem fachlichen Gegenstand wird für bestimmte Schüler:innen limitiert, indem die Art und Weise der Teilhabe z. B. spezifisch geregelt wird. Sie zeigt sich daran, dass Schüler:innen mit SPF explizit eine leichtere Aufgabe gestellt wird oder ihnen die Aufgabe abgenommen oder die Antwort vorgesagt wird, wodurch ein eigener Zugang zum Gegenstand beschränkt oder verhindert wird. Somit ist es ein weiteres Merkmal von Typ I, wenn der unterrichtliche Gegenstand zum Segregationsanlass wird.

### 9.1.2 Zentrale Merkmale von Typ II: Entfachlichung

**Gemeinsame Anordnung:** Auf der Ebene der räumlichen Ordnung werden hier alle Schüler:innen in die soziale Ordnung des Klassengeschehens involviert. Die räumliche

Ordnung kennzeichnet sich zudem dadurch, dass zwischen Lehrkräften und Schüler:innen eine (körperliche) Nähe erzeugt wird.

**Normalisierung der Inanspruchnahme von Hilfe:** In allen Plenums- und Kleingruppensituationen kommen mehrere Unterstützungssysteme zum Einsatz, die als ‚normaler‘ Bestandteil in die soziale und fachliche Ordnung des Unterrichtsgeschehens eingelassen sind. Sie kennzeichnen sich dadurch, dass sie allen Schüler:innen zur Verfügung stehen und sie auch von allen Schüler:innen genutzt werden. Auf diese Weise kommt es zu einer ‚Entbrüskierung‘ der Inanspruchnahme von Hilfe bei der Aufgabenbearbeitung. Gleichzeitig wird die Unterstützung auch vonseiten der Schüler:innen eingefordert, wobei sie sich klassenöffentlich als unwissend bzw. hilfesuchend positionieren, ohne dabei in Gefahr zu laufen, sich bloßzustellen. Dadurch bildet die Normalisierung der Inanspruchnahme von Hilfe ein weiteres zentrales Merkmal dieser Unterrichtspraxis aus.

**Maskierte Fachlichkeit der Dinge:** Der Auseinandersetzung mit den Dingen sowie den Arbeitsmaterialien kommt eine zentrale Bedeutung bei der Konstruktion der fachlichen Ordnung zu: An sie werden Steuerungsprozesse hinsichtlich der Sozialform und der Fachlichkeit delegiert. Die Kommunikation mit den Dingen löst teilweise das mündliche Unterrichtsgeschehen ab, wodurch die Bedeutung der Dinge für die fachliche Ordnung des Unterrichts immer erst von Schüler:innen erschlossen werden muss. Damit ergibt sich die fachliche Ordnung erst als Wechselwirkung der Dinge mit den Deutungen der Schüler:innen. Das Unterrichtsmaterial weist dabei dekontextualisierende Eigenschaften in Bezug auf den fachlichen Gegenstand auf, sodass sich ein divergentes Verhältnis von Material und Gegenstand ergibt.

**Gemeinsame Verantwortung für alle Schüler:innen:** Die teilhabebezogene Orientierung dieses Typs geht mit breiten Zuständigkeiten der Förderlehrkräfte bzw. Teilhabeassistenzen auf den Ebenen der sozialen bzw. fachlichen Ordnung einher. Dies resultiert in einer ausbleibenden Besonderung von Schüler:innen mit SPF. Sie werden von allen Schüler:innen als reguläre Lehrkräfte adressiert und unterstützen außerdem alle Schüler:innen bei Partner- und Gruppenarbeiten homolog zu den Regellehrkräften. Dennoch zeigt sich in Situationen des Klassenplenums, dass die Regellehrkraft die Moderation bzw. die Leitung übernimmt. Abgrenzungen ergeben sich hier vor allen Dingen für Typ I – hier bleibt die Interaktion von Regel- und Förderlehrkräften meist komplett aus.

**Symmetrische Peer-Interaktionen:** Die Interaktionen zwischen den Schüler:innen sind komplementärer zur teilhabebezogenen Orientierung der Lehrkräfte auf den Ebenen der fachlichen und sozialen Ordnung, indem hilfeschuchenden Mitschüler:innen (in Plenumssituationen) Unterstützung durch die Peers zukommt. In Gruppen- und Partnerarbeiten entstehen keine Hierarchien unter den Schüler:innen. Gleichzeitig äußert sich hier die fachliche Ambivalenz, die konstitutiv für die fachliche Ordnung dieses Typs ist, in flächendeckenden Verständnisschwierigkeiten und Unsicherheiten bei der Bearbeitung von Aufgaben.

**Egalitäre Adressierung der Schüler:innen:** In der Unterrichtspraxis von Typ II werden alle Schüler:innen auf eine gleichberechtigte Weise adressiert, was bedeutet, dass beispielsweise keine statusbezogenen Bezeichnungen für Schüler:innen mit SPF verwendet werden. Alle Schüler:innen werden als potenziell (leistungs)fähig adressiert, die gestellten Aufgaben im Unterricht erfolgreich zu bearbeiten. Die ‚Rollen‘ (z. B. Blitz- oder Helferkinder), die im Unterrichtsgeschehen entstehen, sind für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich.

**Ambivalenz bei der Gegenstandskonstitution:** Bei Konstituierung des Gegenstands werden Ambivalenzen in Bezug auf die Fachlichkeit erzeugt. So hat das unterrichtliche Geschehen zwar einen fachlichen Kern, dieser tritt allerdings hinter die Aufbereitung zurück bzw. das Narrativ, in das er eingebettet wird (Abenteuerreise, Muttertagsgeschenk). Dabei wird der fachliche Gegenstand aus seinem fachwissenschaftlichen Kontext gelöst und in ein neues Narrativ eingebettet, das ihn dominiert. Von der Lehrkraft werden dabei keine Limitationen in Bezug auf die Teilhabe der Schüler:innen gesetzt. Allerdings bleibt den Schüler:innen der fachliche Kern des Gegenstands durch die Entfachlichung in der unterrichtlichen Praxis verborgen.

### 9.1.3 Zentrale Merkmale von Typ III: Hinwendung

**Gemeinsame Anordnung:** Schüler:innen mit SPF oder komplexen Beeinträchtigungen werden in die soziale Ordnung der Klassengemeinschaft involviert, sodass die Schüler:innen mit und ohne SPF auf der Ebene der räumlichen Ordnung in kein hierarchisches Verhältnis gebracht werden oder durch die proximale Nähe zu einer Förderlehrkraft bzw. Teilhabeassistenz besondert werden. Somit ist die

gemeinsame Anordnung der Schüler:innen ein zentrales Merkmal der Unterrichtspraxis von Typ III.

**Individualisierte Unterstützung durch die Lehrkräfte:** Die Unterstützung ist unmittelbar in die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen eingelagert, wobei Strategien zur selbstständigen Problemlösung gemeinsam entwickelt werden, z.B. die Nutzung von ‚Talkern‘<sup>44</sup> oder Wörterbüchern. Dabei wird die Nutzung dieser Unterstützungssysteme tendenziell von den Lehrkräften proponiert, während sie bei Typ II direkt von den Schüler:innen ausgeht. Dadurch werden individualisierende Zugänge zur fachlichen Ordnung des Unterrichts hergestellt, durch die Schüler:innen jedoch nicht besonders werden, weil alle Schüler:innen in einem individualisierenden Modus der Unterstützung adressiert werden.

**Fachlicher Bezug der Dinge:** Das Unterrichtsmaterial ist bei diesem genuin fachlich konnotiert. Wie bei Typ I ergänzt das Material das mündliche Unterrichtsgeschehen und trägt zur Herstellung der fachlichen Ordnung bei, indem daran individualisierte Strategien der Selbstständigkeit erprobt werden. Allen Schüler:innen kommt dabei das gleiche Material zu, wodurch alle Schüler:innen von der fachlichen Ordnung des Unterrichts adressiert werden.

**Hierarchisierende Verantwortung für alle Schüler:innen:** Wie auch bei Typ II sind Teilhabeassistenz oder Lehrkräfteteams nicht nur für einzelne Schüler:innen zuständig. Sondern werden von den Schüler:innen und den Klassenlehrkräften als Lehrkräfte mit breiter Zuständigkeit adressiert. Dennoch übernimmt noch deutlicher als bei Typ II in der Regel eine Lehrkraft die Moderation. Währenddessen hält sich die Teilhabeassistenz im Hintergrund, allerdings ohne eine:n Schüler:in als ihre Zuständigkeit zu markieren. Zudem zeigt sich, dass die Teilhabassistenzen bei einer temporären Abwesenheit der Lehrkraft die Rolle der Moderation übernehmen.

**Asymmetrische Peer-Interaktionen:** In den reinen Peerinteraktionen (Partner- oder Gruppenarbeiten) dokumentieren sich einerseits genuin fachbezogene Auseinandersetzungen: Fachlichen Schwierigkeiten wird mit fachlichen Strategien begegnet. Gleichzeitig dokumentieren sich hierarchische Konstellationen in den Peer-Interaktionen. So übernehmen Schüler:innen ihren Mitschüler:innen gegenüber die

---

<sup>44</sup> Hierbei handelt es sich um ein Tablet, mit dessen Hilfe Wörter und Buchstaben eingegeben und vorgelesen werden können.

Rolle einer Ko-Lehrkraft, die sich z. B. in der Moderation von Kleingruppenarbeiten oder an Mitschüler:innen adressierte Hilfeangeboten zeigt.

**Egalisierende Adressierung der Schüler:innen:** Die Dimension der Schüler:innenadressierung durch Lehrkräfte zeigt sich auch hier als egalisierende Adressierung: Es finden sich keine statusbezogenen ‚Sonderbezeichnungen‘ für bestimmte Schüler:innen. Alle Schüler:innen werden auch hier von den Lehrkräften und Teilhabeassistenzen als potenziell (leistungs)fähig adressiert.

**Gegenstandskonstitution als Strategieentwicklung:** Der Zugang zur fachlichen Gegenstandskonstitution erfolgt in Typ III als eine gemeinsame Entwicklung von Strategien zur Aufgabenbearbeitung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Dabei geht es weniger darum, die richtige Antwort unmittelbar zu geben. Stattdessen bilden Benennung und Anwendung von zielorientierten Strategien den Fokus der Gegenstandskonstitution. So wird zwischen Lehrkräften und Schüler:innen ein individueller Zugang zum fachlichen Gegenstand hergestellt.

## 9.2 Von den Merkmalen zu den Dimensionen sozialer und fachlicher Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht

Versucht man nun, die herausgearbeiteten Merkmale zu übergeordneten Dimensionen zu gruppieren, gelangt man zu folgenden Erkenntnissen, die entlang von Tabellen präsentiert werden sollen. Dazu werden alle Merkmale den jeweiligen Typen zugeordnet, für die sie rekonstruiert wurden, und schließlich zu einer Dimension zusammengefasst.

Typen	Merkmale	Dimension
Typ I	Räumliche Besonderung	<i>Räumliche Ordnung</i>
	Proximale Nähe FS/ THA und SuS mit SPF	
Typ II	Gemeinsame Anordnung	
Typ III	Gemeinsame Anordnung	

Tabelle 4: Räumliche Ordnung (FS = Förderlehrkraft, THA = Teilhabeassistenz, SuS = Schüler:innen)

Typen	Merkmale	Dimension
Typ I	Unterstützung als Nachteilsausgleich	<i>Unterstützungssysteme</i>
Typ II	Normalisierung der Inanspruchnahme von Hilfe	
Typ III	Individualisierte Unterstützung durch die L	

Tabella 5: Unterstützungssysteme (L = Lehrkraft)

Typen	Merkmale	Dimension
Typ I	Fachlicher Bezug der Dinge	<i>Dinge des Unterrichts</i>
Typ II	Maskierte Fachlichkeit der Dinge	
Typ III	Fachlicher Bezug der Dinge	

Tabella 6: Dinge des Unterrichts

Typen	Merkmale	Dimension
Typ I	Unverbundene Verantwortung pädagogischer Akteur:innen	<i>Markierungen der Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen</i>
Typ II	Gemeinsame Verantwortung pädagogischer Akteur:innen	
Typ III	Hierarchisierende Verantwortung pädagogischer Akteur:innen	

Tabella 7: Markierung der Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen

Typen	Merkmale	Dimension
Typ I	Delegation von Peer-Funktionen an FL/THA	<i>Peer-Interaktionen</i>
Typ II	Symmetrische Peer-Interaktionen	
Typ III	Asymmetrische Peer-Interaktionen	

Tabella 8: Peer-Interaktionen (FL = Förderlehrkraft, THA = Teilhabeassistenz)

Typen	Merkmale	Dimension
Typ I	Statusbezogene (Nicht-)Adressierung der SuS	<i>Schüleradressierung durch Lehrkräfte</i>
Typ II	Egalisierende Adressierung der SuS	
Typ III		

Tabella 9: Schüler:innenadressierung durch Lehrkräfte (SuS = Schüler:innen)

Typen	Merkmale	Dimension
Typ I	Gegenstand als Segregationsanlass	<i>Gegenstandskonstitution</i>
Typ II	Ambivalenz bei der Gegenstandskonstitution	
Typ III	Gegenstandskonstitution als Strategieentwicklung	

Tabelle 10: Gegenstandskonstitution

### 9.3 Übersicht: Zuordnung von Typen und Dimensionen

Im vorangegangenen Kapitel hat sich gezeigt, dass sich fachliche und soziale Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht über die folgenden übergeordneten Dimensionen konstituiert: *räumliche Ordnung, Unterstützungssysteme, Dinge des Unterrichts, Markierung von Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen, Peer-Interaktionen, Schüleradressierung durch Lehrkräfte* und *Gegenstandskonstitution*. Die folgenden Tabellen schlüsseln die drei Typen Besonderung (Typ I), Entfachlichung (Typ II) sowie Hinwendung (Typ III) anhand der aus dem beforschten Material rekonstruierten Dimensionen auf. Die Dimensionen ergeben sich dabei aus den spezifischen Merkmalen, die im vorangegangenen Kapitel vorgestellt wurden. Die mit einem Plus (+) markierten Merkmale konnten jeweils bei den Typen ausgemacht werden, während sich die mit einem Minus (–) markierten Merkmale nicht gezeigt haben. Die Typen unterscheiden sich dabei nicht in Bezug auf alle Merkmale, z. B. im Hinblick auf die räumliche Ordnung, die Adressierung der Schüler:innen oder den fachlichen Bezug des Unterrichtsmaterials. Die Tabellen sollen an dieser Stelle lediglich einen zusammenfassenden Überblick geben, der die Komplexität der unterrichtlichen Praxis der Typen und der relationalen Perspektivierung ordnen soll.

	<b>Räumliche Ordnung</b>		
	Räumliche Besonderung	Gemeinsame Anordnung	Nähe FS/THA und SuS mit SPF
<b>Typ I</b>	+	-	+
<b>Typ II</b>	-	+	-
<b>Typ III</b>	-	+	-

Tabelle 11: Merkmale: Räumliche Ordnung (FS = Förderlehrkraft, THA = Teilhabeassistenz, SuS = Schüler:innen)

	<b>Unterstützungssysteme</b>		
	Unterstützung als Nachteilsausgleich	Normalisierung der Inanspruchnahme von Hilfe	Individualisierte Unterstützung durch L
<b>Typ I</b>	+	-	-
<b>Typ II</b>	-	+	-
<b>Typ III</b>	-	-	+

*Tabelle 12: Merkmale: Unterstützungssysteme (L = Lehrkraft)*

	<b>Dinge des Unterrichts</b>	
	Fachlicher Bezug des Materials	Maskierte Fachlichkeit
<b>Typ I</b>	+	-
<b>Typ II</b>	-	+
<b>Typ III</b>	+	-

*Tabelle 13: Merkmale: Dinge des Unterrichts*

	<b>Markierung von Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen</b>		
	Unverbundene Verantwortungen	Gemeinsame Verantwortung für alle SuS	Hierarchisierende Verantwortung für alle SuS
<b>Typ I</b>	+	-	-
<b>Typ II</b>	-	+	-
<b>Typ III</b>	-	-	+

*Tabelle 14: Merkmale Markierung Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen (SuS = Schüler:innen)*

	<b>Peer-Interaktionen</b>		
	Delegation von Peer-Funktionen an FL/THA	Symmetrische Peer-Interaktionen	Asymmetrische Peer-Interaktionen
<b>Typ I</b>	+	-	-
<b>Typ II</b>	-	+	-
<b>Typ III</b>	-	-	+

Tabella 15: Merkmale: Peer-Interaktionen (FL = Förderlehrkraft, THA = Teilhabeassistenz)

	<b>Schüler:innadressierung durch Lehrkräfte</b>	
	Statusbezogene (Nicht-) Adressierung der SuS	Egalisierende Adressierung der SuS
<b>Typ I</b>	+	-
<b>Typ II</b>	-	+
<b>Typ III</b>	-	+

Tabella 16: Merkmale: Schüler:innenadressierung durch Lehrkräfte (SuS = Schüler:innen)

	<b>Gegenstandskonstitution</b>		
	Gegenstand als Segregationsanlass	Ambivalenz	Strategieentwicklung
<b>Typ I</b>	+	-	-
<b>Typ II</b>	-	+	-
<b>Typ III</b>	-	-	+

Tabella 17: Merkmale: Gegenstandskonstitution

## 9.4 Theoretische Rahmung der Dimensionen sozialer und fachlicher Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht

### 9.4.1 Räumliche Ordnung

Breidenstein (2006) beschreibt mit Bezug auf Löw (2001) die räumliche Dimension als bedeutsam für das soziale Geschehen im Unterricht. Er konstatiert, dass die räumliche Ordnung des unterrichtlichen Geschehen als „Effekt sozialen Handelns“ (Breidenstein, 2006, S. 41) zu verstehen sei und somit eine entscheidende Rolle für die Interaktionen der Akteur:innen spiele. Das bedeutet, dass die räumliche Ordnung durch die Performanz der Akteur:innen und deren Anordnung im Raum hergestellt und aufrechterhalten wird (z. B. durch die Sitzordnung). Gleichzeitig wird das Handeln der Akteur:innen im Unterricht auch durch die räumliche Ordnung beeinflusst. Das Handeln der Lehrkraft weist dabei beispielsweise eine „raumstrukturierende Wirkung“ (Breidenstein, 2006, S. 41) auf, welche wiederum einen großen Einfluss auf das Handeln der Schüler:innen hat, wenngleich das raumstrukturierende Handeln der Lehrkräfte das Handeln der Schüler:innen niemals komplett steuert (Breidenstein, 2006). Dabei können auf der Ebene der räumlichen Ordnung Gleichheit oder Verschiedenheit im Sinne von Ausgrenzung und Vergemeinschaftung erzeugt werden – z. B. sehr explizit durch Unterricht in verschiedenen Räumen, aber auch durch Sitzkreisarrangements. Als ein Beispiel für die raumstrukturierende Wirkung von Lehrkräften kann die relationale (körperliche) Nähe von Förderlehrkräften zu Schüler:innen mit SPF genannt werden. Durch diese Platzierung kann der Sonderstatus von Schüler:innen auch räumlich gefestigt werden und eine Trennung zu den Schüler:innen ohne SPF markieren. Rabenstein (2018) schreibt in diesem Zusammenhang, dass „[s]pezifische Platzierungen [...] für solche Schülerinnen und Schüler ausgemacht werden, denen entweder ein besonderer Förderbedarf oder ein besonderes Verhalten [...] zugeschrieben wird“ (Rabenstein, 2018, S. 338, Sturm, 2018a). So kann die Nähe von zwei Akteur:innen im unterrichtlichen Geschehen zu einem eigenen Interaktionsraum führen, der sich vom Interaktionsraum der anderen Akteur:innen des gleichen unterrichtlichen Geschehens unterscheidet (Ludwig, 2024). In den Analysen dieser Arbeit hat sich gezeigt, dass die räumliche Ordnung auch ein Dokument einer Unterrichtspraxis sein kann, das einen starken Einfluss auf die partizipative Ausrichtung des Unterrichts hat. Daran schließt sich die theoretische Überlegung an, dass besonders basale bzw. grundlegende Dimensionen von

Unterricht einen besonders großen Einfluss auf die fachlichen bzw. sozialen Teilhabeordnungen im Unterricht haben: Wenn Besonderung bzw. Ausschluss also auf einer solchen grundlegenden Dimension von Unterricht angelegt sind, prägen sie die gesamte unterrichtliche Praxis.

#### 9.4.2 Unterstützungssysteme

Die Dimension der Unterstützungssysteme ist zunächst eine selbst gewählte analytische Bezeichnung, die theoretisch und empirisch noch weitgehend unbesetzt ist. Die Ausnahme bildet hier die Arbeit von Kobarg (2009), in der der Begriff der ‚Unterstützung‘ bei der Analyse unterrichtlicher Lernprozesse zentral gesetzt wird. Die ‚Unterstützungssysteme‘ in dieser Arbeit beziehen sich immer auf die Art der Unterstützung, die die Lehrkraft den Schüler:innen bei der Bearbeitung von Aufgaben entgegenbringt, damit diese das Ziel der Aufgabenstellung erreichen. Unterstützung kann sich beispielsweise als direkte Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen äußern (Rückmeldungen, Hinweise, Binnendifferenzierung). Sie kann aber auch in etablierten Routinen der Unterrichtspraxis eingebettet sein, die es den Schüler:innen ermöglichen, Hilfe in Anspruch zu nehmen (z. B. Tippkarten, Hilfe/Kontrolle durch Peers). Gemeinsam ist den Unterstützungssystemen der untersuchten Unterrichtssequenzen, dass sie sich immer im Kontext des fachlichen Gegenstands bewegen und nicht etwa die Unterstützung bei sozialen Konflikten unter Schüler:innen meinen (Streit, Mobbing etc.).

Diese Dimension tangiert dabei unmittelbar die Dynamik der Markierung von Gleichheit und Ungleichheit der Leistungsfähigkeit der Schüler:innen, die sich hier als Inanspruchnahme und Erteilung von fachlicher Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung äußert. Die Dynamik ergibt sich hierbei, dass die Inanspruchnahme bzw. die Erteilung von Hilfe immer mit der Positionierung als hilfsbedürftig resp. mit einer Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit oder Unfähigkeit einhergehen kann. Gleichzeitig ist gerade hier die Zurkenntnisnahme ungleicher Voraussetzungen von Schüler:innen bedeutsam, um fachliche Teilhabe zu ermöglichen. Besonders bedeutsam ist hier auch die Rolle der Klassenöffentlichkeit: Wird allen Schüler:innen die gleiche Unterstützung angeboten? Wird eine besondere Form der Unterstützung klassenöffentlich nur bestimmten Schüler:innen angeboten? Sind die individuellen Voraussetzungen aller Schüler:innen grundsätzlich der Ausgangspunkt für jede Form der Unterstützung, sodass Unterschiede normalisiert

werden? Blickt man nun auf die vier Kriterien von Piezunka (2020) zur gerechtfertigten Berücksichtigung individueller Voraussetzungen von Schüler:innen zurück, können diese Fragen nur final aus der Perspektive der Schüler:innen selbst beantwortet werden. Denn erst hier zeigt sich abschließend, ob Unterstützung als brüskierend erlebt wird oder nicht.

#### 9.4.3 Dinge des Unterrichts

Die Dimension der Dinge des Unterrichts umfasst nicht nur die „Dinge“ (Rabenstein, 2018, S. 322) des Unterrichts selbst (Schulbücher, Arbeitsblätter, Tafelbilder), sondern auch die Art und Weise, wie mit diesen Dingen performativ umgegangen wird (Martens et al., 2015, Rabenstein, 2018). Neben fachlichen Funktionen können die Dinge des Unterrichts beispielsweise auch kommunikative Funktionen übernehmen (Hackbarth et al., 2022, Hackbarth & Ludwig, 2024). Das Unterrichtsmaterial selbst stellt dabei einen integralen Bestandteil jeder unterrichtlichen Praxis dar (Kalthoff, 2014). Rabenstein (2018) konstatiert, dass den Dingen des Unterrichts erst durch das Handeln der Akteur:innen eine Bedeutung verliehen wird, wobei die Dinge allerdings auch eine inhärente Bedeutung aufweisen. So schreibt Kalthoff (2014), dass Dinge „keine neutralen Übermittler von Botschaften sind, sondern an der Botschaft selbst beteiligt sind“ (Kalthoff, 2014, S. 874). Die Dinge tragen somit auch selbst zur unterrichtlichen Praxis bei (Rabenstein, 2018). Gleichzeitig sind die Dinge bzw. die Unterrichtsmaterialien auch ein Dokument für die fachliche Ordnung des Unterrichts – Kalthoff (2014) macht in diesem Sinne auch deutlich, dass Dinge im Unterricht zu „Medien werden, die den Schulstoff darstellen“ (Kalthoff, 2014, S. 874). So können sich fachliche Ambivalenzen, die sich aus der Unterrichtspraxis rekonstruieren lassen, nicht nur im Umgang mit den Dingen, sondern auch im Unterrichtsmaterial selbst zeigen (Ludwig, 2021). Es ist zu beachten, dass der Umgang mit den Dingen und die fachliche Aussagekraft der Dinge nicht gänzlich voneinander getrennt werden können, da die Dinge, wie z.B. das Arbeitsmaterial nicht etwa als neutrale Objekte extern an den Unterricht herangetragen werden, sondern von der Lehrkraft ausgewählt werden. Dadurch werden auch die Orientierungen der Lehrkraft über die Dinge mittransportiert – sei es in selbst erstellten Arbeitsblättern oder bei der Verwendung von vorgegebenen Schulbüchern. Denn selbst die Auswahl eines vorgegebenen Schulbuchs durch die Schule erfordert die Entscheidung der Lehrkraft, dieses im Unterricht einzusetzen.

#### 9.4.4 Markierungen der Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen

Die Dimension ‚Markierungen der Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen‘ tangiert das Verhältnis von Regelschullehrkräften, Förderlehrkräften und Teilhabeassistenzen und wie sich diese Akteur:innen zueinander und zu den Schüler:innen positionieren. Diese Dimension weist zudem starke Bezüge zur Dimension der räumlichen Ordnung auf – ein Zusammenhang, den auch Köpfer (2018) bereits nahegelegt hat. Trotz dieser Überschneidungen bildet die Markierung der Verantwortlichkeit eine eigene Dimension ab. Denn der Einfluss der Markierung als verantwortlich bzw. nicht verantwortlich wird nicht allein über die Platzierung der Akteur:innen im Raum abgebildet, sondern ist auch stark interaktiv geprägt. Grummt (2021) legt hier mit Bezug auf Reiser (1998) nahe, dass sich über verschiedene Arten der pädagogischen Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschullehrkräften Aussagen über die inklusionsorientierte Ausrichtung von Unterricht treffen lassen (Grummt, 2021, Köpfer, 2018). So unterscheidet Grummt (2021) in diesem Zusammenhang zwischen vier Stufen allgemein- und sonderpädagogischer Zusammenarbeit: die „*traditionell separierenden Service-Leistung*“ (Grummt, 2021, S. 132, H.i.O), die eine Trennung des Handelns von Regel- und Förderlehrkräften beschreibt, die „*personalisierte additive Service-Leistung*“ (ebd.), die eine Einzelförderung im inklusiven Unterricht beschreibt, die „*institutionalisierte systembezogene Service-Leistung*“ (ebd.), die sich auf Team-Teaching unter Regel- und Förderlehrkräften bezieht, sowie die vierten Stufe, die er als „*inklusionsorientierte Sonderpädagogik*“ (Grummt, 2021, S. 133, H.i.O) bezeichnet. Die inklusionsorientierte Sonderpädagogik umfasst die systematische, aber flexible Integration sonderpädagogischer Wissensbestände in den inklusiven Unterricht. Hierbei werden vor allem die Aufgaben, die Förderlehrkräfte in formal inklusivem Unterricht übernehmen, hervorgehoben (Moser, 2018; Grummt, 2019). Die Art und Weise, wie pädagogisches Personal im inklusiven Unterricht miteinander (nicht) interagiert und welchen Gruppen von Schüler:innen es sich (nicht) zuwendet, hat sich in dieser Arbeit als ein bedeutsames Dokument für eine teilhabe- oder separationsorientierte Unterrichtspraxis erwiesen, wobei ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den pädagogischen Akteur:innen nicht automatisch mit einer Besonderung der Schüler:innen einhergeht.

#### 9.4.5 Peer-Interaktionen

Die Dimension der Peer-Interaktionen umfasst die Art und Weise, wie Schüler:innen sich einander zuwenden. Peer-Interaktionen können sich sowohl in Partner- und Gruppenarbeiten ereignen (Breidenstein, 2006, Hackbarth, 2017a, 2017b) als auch in Unterrichtssituationen im Klassenplenum. In diesen verschiedenen Konstellationen können Schüler:innen sich symmetrisch oder hierarchisch zueinander anordnen (Hackbarth, 2017a; Schumann, 2014). Hackbarth (2017a, b) nennt in diesem Zusammenhang die gegenseitige Hilfe bzw. die Schülerkooperation als eine spezifische Form von Peer-Interaktionen. Diese nahm ihren Anfang zwar in jahrgangsgemischten Klassen, spielt aber nunmehr auch eine bedeutsame Rolle in inklusiven Kontexten (Bender, 2014, Hackbarth, 2017a, b, Rennebach, 2021). Die gegenseitige Hilfe geht dabei auch mit asymmetrischen Konstellationen einher, die die helfenden Schüler:innen den hilfesuchenden Schüler:innen gegenüber einnehmen. Hackbarth (2017a, b) zeigt für solche Kontexte jedoch auf, dass die gegenseitige Hilfe nicht automatisch asymmetrisch sein muss. Ferner hat es sich als bedeutsam erwiesen, in welchem (komplementären) Verhältnis Peer-Interaktionen zu der unterrichtlichen Praxis stehen, in die sie eingebettet sind (Martens & Asbrand, 2017). Denn hier fanden sich asymmetrische Beziehungen zwischen Schüler:innen nicht etwa in separierenden Settings, sondern in Unterrichtssequenzen, die primär teilhabeorientiert gerahmt waren. Somit kann zunächst nicht davon ausgegangen werden, dass partizipative Rahmungen einer unterrichtlichen Praxis mit symmetrischen Schülerinteraktionen einhergehen.

#### 9.4.6 Schüleradressierung durch Lehrkräfte

Die Art und Weise der Adressierung von Schüler:innen durch Lehrkräfte bildet eine weitere zentrale Dimension, die die unterrichtliche Praxis – ähnlich wie die räumliche Ordnung – sehr grundlegend tangiert. Sie hat sich auch im Zuge der Rekonstruktion als zentral erwiesen. So legt te Poel (2018) mit Bezug auf Stojanov (2006) nahe, dass in spezifischen impliziten und expliziten Adressierungsformeln an Schüler:innen Missachtung eingeschrieben sein kann, wodurch etwaige Verschiedenheiten auf eine stigmatisierende Art und Weise betont werden. Auch wenn sich die Stigmatisierung für diese Dimension erst im Erleben der Schüler:innen zeigt, können trotzdem Rückschlüsse über die Hierarchien getroffen werden, die die Lehrkraft durch besondernde Adressierungsformeln herstellt. So erleben Schüler:innen besondernde

Bezeichnungen wie „Sternchen“ oder „Erstklässler“ in jahrgangsgemischten Klassen vielleicht nicht als verletzend (Piezunka, 2020), allerdings stellt sich die Frage, welchen Nutzen eine solche Bezeichnung im Unterrichtsgeschehen hat. Im vorliegenden Material zeigt sich dies vor allen Dingen in spezifischen Adressierungsformeln und Bezeichnungen für spezifische Schüler:innengruppen (Schumann, 2014, Akbaba et al., 2022, Ludwig, 2024), die nicht für alle Schüler:innen verwendet werden, z. B. Schüler:innen ohne SPF. Damit bewegt sich diese Dimension auf einer sehr expliziten Ebene der verbalen Unterrichtskommunikation. Dennoch wird hier deutlich, dass separationsorientierter Unterricht nicht nur auf einer impliziten Ebene stattfindet, die das Handeln der Lehrkräfte unbewusst leitet, sondern die bewusste explizite Ebene des Wissens unmittelbar tangiert.

#### 9.4.7 Gegenstandskonstitution

Die Dimension der Gegenstandskonstitution umfasst zum einen die Art und Weise, wie der Gegenstand von den Akteur:innen konstruiert wird, und vor allen Dingen, was als Gegenstand konstituiert wird. Darüber hinaus ist für diese Dimension bedeutsam, welche Akteur:innen im Rahmen dieser Konstruktion (nicht) adressiert werden und welche Voraussetzungen zur Teilnahme diesbezüglich impliziert werden. Im Prozess der Gegenstandskonstitution wird der Lehrkraft eine besondere Rolle beigemessen (Spendrin et al., 2018), wenngleich der Gegenstand in einem wechselseitigen, interaktiven Prozess mit den Schüler:innen entsteht und zum Gegenstand gemacht wird. In vielen theoretischen Modellierungen wird in der Gegenstandskonstitution die Fachlichkeit des Unterrichtsgeschehens verortet (Abraham & Rothgangel, 2017, Spendrin et al., 2018, Reh, 2018, Reh & Pieper, 2018), wenn auch immer wieder von „Ambivalenzen“ (Martens & Gresch, 2018, S. 277) oder gar dem ‚Verlust‘ von Fachlichkeit gesprochen wird (Pollmanns, 2018). Das lässt auch eine kontroverse Schlussfolgerung für die fachliche Teilhabe im Unterricht zu, da die klassenöffentliche Herabsetzung oder Maskierung der Anforderungen hier mit einer partizipativen Unterrichtspraxis einhergeht. Für den Unterricht in formal inklusiven bzw. heterogenen Lerngruppen ist hierbei zudem von Bedeutung, wie und ob alle Schüler:innen als Adressat:innen der Gegenstandskonstitution markiert werden, ob es einen gemeinsamen Gegenstand gibt (Feuser, 2011, 2018) oder ob eine bestimmte Gruppe von Schüler:innen spezielle Aufgaben erhält (Schumann, 2014, Ludwig, 2024). Diese Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten in Bezug auf die Gegenstandskonstitution

haben sich bei der Rekonstruktion der Fachlichkeit und der Rolle der Teilhabe im Unterricht als höchst relevant erwiesen, da vor allen Dingen über den Gegenstand Segregationsanlässe und Potenziale zur Teilhabe geschaffen werden.

Abschließend zeigt sich für alle Dimensionen, die in diesem Kapitel erläutert wurden, dass sie unterschiedliche, grundlegende Ebenen von Unterricht betreffen, was sich beispielsweise an der räumlichen Ordnung zeigt, die die Ebene der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler:innen und die Ebene der Sache tangiert. Interessant ist, dass nur eine Dimension spezifisch für inklusive Unterrichtssettings ist: die Markierung der Verantwortlichkeit durch die pädagogischen Akteur:innen. Somit zeigt sich bereits an dieser Darstellung, dass die Herstellung von Teilhabeordnung sehr grundlegend in der unterrichtlichen Praxis angelegt sein muss, um Teilhabe zu ermöglichen. Dieser Gedanke wird in den nächsten beiden Kapiteln noch einmal aufgegriffen werden.

## 10 Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Unterricht: Abschließende Reflexion der Ergebnisse

Nachfolgend soll zunächst noch einmal konkret auf die zu Beginn formulierten Forschungsfragen geantwortet werden (10.1). Zudem werden die Ergebnisse dieser Arbeit noch einmal abschließend in Bezug auf die Erkenntnisse zur *fachlichen Ordnung* (10.2) sowie zur *sozialen Ordnung* (10.3) reflektiert. Ziel ist hierbei, die auf mehreren Ebenen angesiedelten Erkenntnisse zusammenzuführen und sie im Spiegel des empirischen Forschungsstands und der theoretischen Bezüge zu diskutieren. Dadurch soll der Stellenwert der in dieser Arbeit erzielten Ergebnisse für das Feld der inklusionsbezogenen Unterrichtsforschung noch einmal deutlich gemacht werden.

### 10.1 Die Beantwortung der Forschungsfragen

Zu Beginn der Arbeit wurden zwei Fragestellungen formuliert:

- (1) *Wie konstituieren sich fachliche und soziale Teilhabe im Deutschunterricht inklusiver Grund- und Förderschulen?*
- (2) *Welche spezifischen unterrichtlichen Dimensionen sind bei der Konstruktion fachlicher und sozialer Teilhabe bedeutsam?*

Zur Beantwortung der ersten Frage (1):

In der vorliegenden Arbeit wurde mit Hilfe der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien aus inklusiven Grund- und Förderschulen im Fallvergleich aufgezeigt, dass die fachliche und die soziale Teilhabe in heterogenen Lerngruppen immer auf irgendeine Weise reguliert und performativ durch die Akteur:innen hervorgebracht wird. Damit erwies sich die Konstruktion von fachlichen und sozialen Teilhabeordnungen als Basistypik für inklusiven Deutschunterricht und Deutschunterricht an Förderschulen, wobei sich die Schularten lediglich aus dem Sample ergeben. Somit bezieht sich die Basistypik hier nur auf die unterrichtliche Praxis und ist nicht etwa als Basistypik der Grundschule oder Förderschule zu lesen. Vielmehr legen die Ergebnisse die Vermutung nahe, dass performativ hergestellte Teilhabe unabhängig von vermeintlich inklusiven Schulformen (inklusive Grundschule) und exklusiven Schulformen (Förderschule) ist.

Diese Basistypik ist dennoch besonders anschlussfähig an die rekonstruktiven Arbeiten, die im Forschungsstand genannt wurden. Gleichzeitig hat diese Arbeit durch ihre empirischen Analysen gezeigt, dass fachliche Teilhabe nicht komplett unabhängig von der sozialen Teilhabe betrachtet werden kann und beide Teilhabeordnungen umgekehrt auch in ihrem Verhältnis zueinander analysiert werden müssen. Das Konzept der gegenstandsbezogenen Teilhabe könnte die etwas limitierende Dualität von fachlicher und sozialer Teilhabe dabei sinnvoll erweitern. Somit bestätigt sich hier auch das, was sich in der theoretischen Verhältnisbestimmung der Sozial-, Sach- und Zeitstruktur sowie bei der Modellierung von fachlicher und sozialer Ordnung bereits angedeutet hat. Die fachliche Ordnung ist immer Teil der sozialen Ordnung. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass sowohl die fachliche als auch die soziale Teilhabe grundlegende Dimensionen unterrichtlicher Praxis tangieren und auch das gesamte Unterrichtsgeschehen in seiner Sozial-, Sach- und Zeitstruktur betreffen. So zeigten sich soziale und fachliche Teilhabeordnungen als Besonderung, Entfachlichung und Hinwendung. In dem hier rekonstruierten Material haben sich vor allen Dingen Unterschiede in Bezug auf die fachliche Ordnung ergeben. In diesem Sinne kann die fachliche Ordnung des Unterrichts einen Segregationsanlass bilden (Typ I), sie kann fachlich ambivalent sein und der sozialen Teilhabe untergeordnet werden (Typ II), und sie kann sich als eine gemeinsame Entwicklung von Bearbeitungsstrategien äußern (Typ III). Diese fachlichen Teilhabeordnungen sind wiederum eingelagert in die primären Rahmungen von Teilhabe oder Separation. Die Verwobenheit von fachlicher und sozialer Teilhabe wird somit auch in dieser Typenbildung deutlich. So konnte keine unterrichtliche Praxis rekonstruiert werden, in der sich Prozesse der Besonderung auf der Ebene der fachlichen Ordnung zeigen, während sich eine teilhabeorientierte soziale Ordnung dokumentiert. Das lässt die Schlussfolgerung zu, dass die fachliche Teilhabe durch die Akteur:innen zwar auf verschiedene Weisen reguliert werden kann, aber fachliche Besonderung sich auch immer als soziale Besonderung zeigt und umgekehrt. Diese Erkenntnisse legen nicht nur nahe, dass unterrichtliche Praxis nicht nur immer in ihrer Komplexität betrachtet werden muss, sondern Teilhabe im Unterricht auch immer eine soziale und eine fachliche bzw. gegenstandsbezogene Dimension hat. Für die inklusionsbezogene Unterrichtsforschung bedeutet das, dass diese beiden Dimensionen berücksichtigt werden müssen, um verlässliche Aussagen zu dieser Praxis treffen zu können, was bisher in den wenigsten Arbeiten umgesetzt worden ist (umgesetzt wurde es teilweise in Thäle, 2020; Hackbarth & Ludwig, 2021; 2024;

Hackbarth et al., 2022). Dies stellt auch Rückfragen an die Deutsch- bzw. Fachdidaktik, die zwar schon viele einschlägige Konzepte entwickelt hat, Lerngegenstände des Deutschunterrichts ‚adressat:innengerecht‘ für inklusiven Fachunterricht aufzubereiten (u. a. Hochstadt & Olsen, 2019; Böhnert, 2019; 2020; Voet Cornelli et al., 2023). Fragen der Herstellung von Gemeinsamkeiten auf der Ebene der sozialen Ordnung (Feuser, 2011; 2018; Prengel, 2019) nehmen hierbei jedoch allenfalls eine untergeordnete Rolle ein, werden aber in der Regel komplett ausgeblendet. Auf der anderen Seite ist der Blick verkürzt, wenn lediglich die soziale Praxis von inklusivem Unterricht untersucht wird, um Differenzkonstruktionen herauszuarbeiten, wie es viele schulpädagogische Arbeiten praktizieren (Budde et al., 2022; Akbaba et al., 2022). Auch legen die Erkenntnisse dieser Arbeit nahe, dass nicht nur der Untersuchungsgegenstand entscheidend für die Weiterentwicklung inklusionsorientierter Unterrichtsforschung ist, sondern auch die methodisch-methodologische Ausrichtung. So sollten künftig qualitativ-rekonstruktive und quantitative Ansätze kombiniert werden, um belastbarere Aussagen zu fachlicher und sozialer Teilhabe generieren zu können, da nur so die ‚blinden Flecken‘ des jeweils anderen Ansatzes berücksichtigt werden können. So wäre es beispielsweise von Interesse zu prüfen, ob sich formal inklusiv beschulte Schüler:innen mit SPF in einer unterrichtlichen Praxis als eingebundener erleben und bessere akademische Selbstkonzepte aufweisen (Kohrt et al., 2020; Kocaj et al., 2020), für die eine teilhabeorientierte Praxis rekonstruiert werden konnte. Diese Arbeit konnte zwar verschiedene Formen von Peer-Interaktionen aufzeigen. Diese erlauben allerdings nur Aussagen darüber, wie sie sich innerhalb der sozialen bzw. fachlichen Ordnung positionieren. Sie erlauben jedoch keine Aussagen darüber, wie sie ihre eigene Teilhabe erleben. Zudem sei erwähnt, dass die Peer-Interaktionen die fachlichen und sozialen Teilhabeordnungen des übergeordneten Unterrichtsgeschehens – zumindest komplementär (Martens & Asbrand, 2017) – spiegeln. Dennoch sind sie von diesem Geschehen abzugrenzen, da sich hier eigene Dynamiken von Teilhabe und Ausschluss zeigen können (Wagner-Willi, 2018; Hackbarth & Mehlem, 2019; Hackbarth & Müller, 2021; Schrupf, 2022; Schreyer, 2023). In Bezug auf die fachliche Ordnung des Unterrichts wäre es darüber hinaus von Interesse, wie die Leistungsentwicklung von Schüler:innen erfolgt, wenn die fachliche Ordnung ‚entfachtlicht‘ wird oder im Modus der Hinwendung erfolgt. So wäre es auch für die Weiterentwicklung der Erkenntnisse dieser Arbeit interessant, ob sich die

rekonstruierten Verhältnisse von fachlicher und sozialer Teilhabe auch als Hypothesen übersetzen lassen, die auf ähnliche Weise korrelieren.

Zur Beantwortung der ersten Frage (2):

In Bezug auf die zweite Fragestellung dieser Arbeit hat sich gezeigt, dass sich soziale und fachliche Teilhabe entlang verschiedener Dimensionen von Unterricht konstituieren können. Durch die relationale Perspektivierung der drei sinngenetischen Typen konnten folgende Dimensionen herausgearbeitet werden: räumliche Ordnung, Unterstützungssysteme, Dinge des Unterrichts, Markierungen der Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen, Peer-Interaktionen, Schüleradressierung durch Lehrkräfte und Gegenstandskonstitution. In allen drei Typen werden diese Dimensionen jeweils auf unterschiedliche Art und Weise als relevant markiert und performativ durch die Akteur:innen bearbeitet. Über die theoretische Rahmung hat sich bereits angedeutet, dass viele dieser Dimensionen die unterrichtliche Praxis sehr grundlegend betreffen, allem voran die räumliche Ordnung, die Dinge des Unterrichts und die Gegenstandskonstitution. Diese Dimensionen sind dabei nicht spezifisch für inklusive Settings, sondern bedeutsam für jeden Unterricht. Somit wurde empirisch aufgezeigt, dass Teilhabe von Schüler:innen (mit SPF) nicht additiv zur ‚regulären‘ Unterrichtspraxis erfolgen kann, sondern in der gesamten unterrichtlichen Praxis selbst angelegt sein muss. Auf der anderen Seite gibt es auch Dimensionen, die tendenziell inklusionsspezifisch sind: Markierungen der Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen und Unterstützungssysteme. So greift die Dimension der Markierung von Verantwortlichkeit eher in unterrichtlichen Settings, die multiprofessionell organisiert sind. Auch die Dimension der Unterstützungssysteme ist durch die antizipierte Leistungsheterogenität der Schüler:innen in heterogenen Settings deutlich bedeutsamer als in unterrichtlichen Settings, die formal als ‚leistungshomogen‘ gelten und Leistungsheterogenität somit im Vollzug der unterrichtlichen Praxis ausgeblendet wird.

## 10.2 Die fachliche Ordnungen inklusiven Unterrichts: fachliche Teilhabe, gegenstandsbezogene Teilhabe, Separation

Es hat sich gezeigt, dass die fachliche Ordnung im unterrichtlichen Geschehen komplex zu bestimmen ist. Denn sie erwächst – im Gegensatz zur sozialen Ordnung

– nicht alleine aus dem sozialen Miteinander der unterrichtlichen Akteur:innen. Um dieser Komplexität Rechnung zu tragen, wurde in der vorliegenden Arbeit die fachliche Ordnung von der gegenstandsbezogenen Ordnung des Unterrichts abgegrenzt. Im Gegensatz zur fachlichen Ordnung ergibt sich die gegenstandsbezogene Ordnung aus der Art und Weise, wie der Gegenstand von den Akteur:innen konstituiert wird. Sie ist damit gut mit dem rekonstruktiven Vorgehen zu vereinen. Allerdings erlaubt die Perspektive der gegenstandsbezogenen Ordnung noch keine Aussagen über die Fachlichkeit, die wiederum Teil der fachlichen Ordnung ist und sich aus dem fachwissenschaftlichen und -didaktischen Einfluss auf die Gegenstandskonstitution ergibt. Die Ergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass Fachlichkeit automatisch Teil der unterrichtlichen Praxis ist, was allem voran durch das Handlungsmuster in Typ II *Entfachlichung* aufgezeigt werden konnte. Die durch diesen Typ repräsentierte Unterrichtspraxis zeichnet sich durch Praktiken der sozialen und gegenstandsbezogenen Teilhabe aus, während die Fachlichkeit maskiert wird. Fachlichkeit erscheint vielmehr als etwas Exteriores, auf das im unterrichtlichen Handeln entweder Bezug genommen wird oder nicht. In den Unterrichtssequenzen von Typ II werden die fachlichen Einflüsse herabgesetzt, maskiert und dekontextualisiert, während sich die fachlichen Einflüsse in den Unterrichtssequenzen der Typen I und III im Vergleich zu Typ I zeigen. Für die Teilhabe bedeutet das, dass sich fachliche Teilhabe nur in der Unterrichtspraxis von Typ III dokumentierte, während die Teilhabe in der Unterrichtspraxis von Typ II als gegenstandsbezogen, aber fachlich ambivalent zu bezeichnen wäre. Es soll an dieser Stelle nicht geleugnet werden, dass die Vermeidung normativer Bewertungen an dieser Stelle einen Balanceakt darstellt und vielleicht nicht komplett vermieden werden kann, wenn es um die Fachlichkeit der fachlichen Ordnung geht. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass Praktiken der (gegenstandsbezogenen) Teilhabe sich auch unabhängig von Fachlichkeit dokumentieren. Das Kontrastbeispiel stellt die Unterrichtspraxis von Typ I dar, in der sich die Fachlichkeit der fachlichen Ordnung zeigt, aber hier sogar zum Separationsanlass konstruiert wird: Für spezifische Schüler:innengruppen werden verschiedene fachliche Ansprüche geltend gemacht, die mit einer eindeutigen Hierarchie einhergehen und zumeist klassenöffentlich markieren, von welchen Schüler:innen die geringsten Leistungen zu erwarten sind. Diese separierende fachliche Ordnung adressiert somit nur einen Teil der Schüler:innen und legt fest, dass sich die Schüler:innen selbst an die fachlichen Anforderungen des

Unterrichtsgegenstands anpassen müssen, während die Lehrkräfte besondere Teilnahmevoraussetzungen festlegen, die die Teilnahme von Schüler:innen limitieren und nur unter bestimmten Voraussetzungen zulassen. Das wird auch an den herausgearbeiteten Dimensionen fachlicher und sozialer Teilhabe deutlich, da Fachlichkeit selbst hier keine eigene Dimension bildet. Beziehen wir diese noch einmal auf die zu Beginn formulierte Definition fachlicher Teilhabe: Fachliche Teilhabe bezeichnet die Art und Weise, wie Schüler:innen im Zuge der Gegenstandskonstitution unter der Berücksichtigung von Gleichheit, Verschiedenheit und Fachlichkeit adressiert werden und welcher Status ihnen dabei explizit und implizit zugewiesen wird. Die folgenden theoretischen Schlussfolgerungen lassen sich somit feststellen:

- (1) Wird die Fachlichkeit im Zuge der Gegenstandskonstitution ausgeklammert, kann Teilhabe zwar gegenstandsbezogen sein, aber nicht fachlich.
- (2) Wird die Markierung von Gleichheit im Zuge der Gegenstandskonstitution ausgeklammert, wird die fachliche Ordnung im Modus der Separation konstruiert.

Blickt man nun noch einmal auf den Forschungsstand, lassen sich noch einige weitere Schlussfolgerungen ableiten: Während die quantitative Forschung die Leistungen bzw. Leistungsentwicklung der Schüler:innen in der Regel anhand von ausgewählten Kompetenzbereichen vergleicht (Lesen, Rechtschreibung etc.), sind die Konstruktionen von Leistungsdifferenzen, die die rekonstruktive Forschung benennt, meist generalisiert bzw. unspezifisch fähigkeitenbezogen (Sturm, 2016; Herzmann & Merl, 2017; Bender & Rennebach, 2018; Merl 2019). Damit scheint das Konstrukt der ‚Leistung‘ gewissermaßen eine Behelfslösung darzustellen, die die Fachlichkeit außen vorlässt und die fachliche Ordnung stattdessen auf leistungsbezogene Differenzkonstruktionen reduziert (u. a. Sturm & Wagner-Willi, 2015, Sturm, 2016; Elseberg et al., 2017, Merl, 2019; Dlugosch et al., 2020, Wagener, 2020; Koßmann, 2024). Die Nuancen der fachlichen bzw. gegenstandsbezogenen Ordnung wurden dabei nur einmalig aufgegriffen. So spricht Jünger (2008) beispielsweise von einer außerschulischen Zweckrationalisierung unterrichtlicher Gegenstände, die ebenfalls unabhängig von der Fachlichkeit konstruiert werden. Besonders relevant erscheinen die Erkenntnisse von Bräu (2007; 2013) und Koßmann (2019), die zwar keine inklusiven Unterrichtssettings in den Blick genommen haben, aber dennoch eine Trivialisierung fachlicher Inhalte nachzeichnen konnten. Lediglich Abels et al. (2018) konnten eine Unterordnung der Fachlichkeit in inklusiven Settings rekonstruieren, in

der die fachlichen Anforderungen systematisch herabgesetzt werden, um die Teilnahme der Schüler:innen zu erhöhen. Allerdings blieb die Frage nach der Auswirkung dieser fachlichen ‚Trivialisierung‘ auf die Teilhabe der Schüler:innen auf der Ebene der sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens unberücksichtigt.

Blickt man nun auf die Erkenntnisse zur Leistungsentwicklung von inklusiv beschulten Schüler:innen, sind diese nur schwer mit den Erkenntnissen dieser Arbeit zu vereinen. In den angeführten Studien des Forschungsstands (Kocaj et al., 2017; Lütje-Klose et al., 2018; Schuck & Rauer, 2018; Ehlert et al., 2021) zeigte sich über alle Kompetenzbereiche hinweg, dass Schüler:innen an inklusiven Schulen bessere Leistungen erbringen als Schüler:innen an Förderschulen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung legen jedoch nahe, dass Schüler:innen mit SPF an inklusiven Schulen auf der Ebene der Performanz entweder nur eingeschränkt an der fachlichen Ordnung teilhaben können oder die fachliche Ordnung durch Ambivalenzen geprägt ist, während es die Förderschulen sind, in denen die Fachlichkeit resp. der Zugang zur fachlichen Ordnung an den Voraussetzungen der Schüler:innen gebunden wird. Das bedeutet, dass die Schüler:innen entweder trotz der Exklusivität und der Ambivalenz fachlicher Ordnungen im inklusiven Unterricht bessere Leistungen entwickeln können oder die Vermutung von Stranghöner et al. (2017) greift, dass die inklusiv beschulten Schüler:innen mit SPF von vornherein leistungsstärker waren – allerdings beziehen sich diese Ergebnisse nur auf Schüler:innen mit dem SPF Lernen. Denn die Leistungsentwicklung verläuft bei den Schüler:innen mit SPF im inklusiven Unterricht und den Förderschüler:innen sehr ähnlich.

Über alle drei Typen sowie deren Konstruktionen von fachlicher bzw. gegenstandsbezogener Ordnung hinweg werden dabei unterschiedliche Dimensionen der Unterrichtsgestaltung bedeutsam, die sich auch in anderen Forschungsarbeiten wiederfinden. Als Ergebnis der relationalen Perspektivierung konnte festgehalten werden, dass soziale und fachliche Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht über bestimmte Dimensionen hergestellt wird, die in den drei Typen jeweils unterschiedlich bearbeitet werden. Während alle Dimensionen (siehe Kapitel 9.4) sowohl die fachliche als auch die soziale Teilhabe beeinflussen, sollen nachfolgend einige Dimensionen herausgegriffen werden, die sich auch in anderen Forschungsarbeiten finden. So messen Bender und Rennebach der Bearbeitungszeit eine besondere Bedeutung bei (Bender & Rennebach, 2018). Diese wird beispielsweise auch für die fachliche Ordnung entlang der Dimensionen der Dinge des Unterrichts und der

Unterstützungssysteme für Typ II relevant. Allerdings fungiert sie nicht, wie bei den Autor:innen, als Kriterium der Platzierung, sondern als eine pädagogische Kategorie, die in die Aufgabenbearbeitung und das Arbeitsmaterial eingelassen ist. Sie wird den Schüler:innen als etwas präsentiert, das von allen anwesenden Schüler:innen unabhängig von ihrem Förderstatus erreicht werden kann. Die Dinge des Unterrichts spielen auch in vielen Forschungsarbeiten eine zentrale Rolle für die fachliche Ordnung (Kalthoff, 2014; Thäle, 2020; Zielinski, 2021). So kann Thäle (2020) beispielsweise aufzeigen, wie Teilhabe von Schüler:innen mit SPF über den Umgang mit literarischen Texten simuliert wird. Ludwig (2021) und Hackbarth et al. (2022) legen zudem nahe, dass die Fachlichkeit erst durch den Einbezug der Dinge Einzug in den Unterricht erhält, weil die Fachlichkeit an die Dinge delegiert wird, was sich ebenfalls in der vorliegenden Arbeit gezeigt hat.

### 10.3 Soziale Ordnungen inklusiven Unterrichts: Teilhabe und Separation

Um die Erkenntnisse dieser Arbeit in Bezug auf Teilhabe und Ausschluss noch einmal zusammenführen zu können, ist es für die Ergebnisse dieser Arbeit wichtig, auf den methodologischen Rahmen zu rekurrieren. Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, ist es im Kontext der praxeologischen Wissenssoziologie nicht das Ziel, vor einem normativen Hintergrund zu bewerten, ob Teilhabe, Partizipation oder Inklusion in den untersuchten Unterrichtssequenzen anhand normativer Kriterien vorzufinden sind. Es ist auch nicht das Ziel zu bewerten, wie erfolgreich sie sich in der unterrichtlichen Praxis manifestieren. Stattdessen wird auf der Grundlage einer komparativ angelegten dokumentarischen Analyse die unterrichtliche Praxis verschiedener Sequenzen miteinander verglichen (Bohnsack, 2017; 2021, Asbrand & Martens, 2018). Dies bedeutet auch, dass Erkenntnisse in Bezug auf Teilhabe und Ausschluss resp. Inklusion und Exklusion immer nur relational generiert werden können und an und für sich noch keine Aussage darüber zulassen, inwiefern die rekonstruierte ‚teilhabeorientierte‘ bzw. ‚inklusive‘ Unterrichtspraxis etwaigen normativen Kriterien entspricht, die in verschiedenen Modellen formuliert werden (Frohn, 2019; Piezunka, 2020; Balzer, 2022). Dennoch zeigte sich, dass die soziale Ordnung und die soziale Teilhabe weniger komplex zu rekonstruieren sind als die fachliche Ordnung, da die Normativität hier eine weniger starke Rolle für die Rekonstruktion zu spielen scheint. Dennoch brauchte es neben einer Definition von fachlicher bzw.

gegenstandsbezogener Teilhabe auch eine flexible, analytische Definition sozialer Teilhabe, die den Begriff der Teilhabe für diese Arbeit rahmt: Soziale Teilhabe wurde definiert als die Art und Weise, wie Schüler:innen innerhalb der sozialen Ordnung unter der Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit adressiert werden und welcher Status ihnen dabei explizit und implizit zugewiesen wird. Es ist anzumerken, dass diese Definition sich nur auf die unterrichtliche Praxis bezieht und somit nicht berücksichtigt, wie Schüler:innen ihren Status im inklusiven Unterricht erleben – Rathmann und Hurrelmann zufolge würde sich der absolute Erfolg inklusiver Maßnahmen jedoch gerade in Bezug auf erlebte Teilhabe von Schüler:innen zeigen (Rathmann & Hurrelmann, 2018).

Um diesen Sachverhalt noch einmal aufzugreifen, wird ein Blick auf die sozialen Teilhabeordnungen geworfen, die in der vorliegenden Arbeit entlang der drei Typen herausgearbeitet wurden. Sowohl anhand der Ergebnisse dieser Arbeit als auch bei der Darstellung des rekonstruktiven Forschungsstandes konnte aufgezeigt werden, dass Differenzkonstruktionen und Ausschlussprozesse im Unterricht heterogener Lerngruppen ein zentrales Merkmal darstellen können, resp. die soziale und fachliche Teilhabe immer in der unterrichtlichen Praxis performativ über die Dynamik von Gleichheit und Verschiedenheit reguliert wird. Dies ist an und für sich zunächst weder positiv noch negativ zu bewerten. Erst die Art und Weise der Differenzkonstruktionen bzw. der Markierung von Verschiedenheit bestimmt, ob sie zur Besonderung und Ausgrenzung von Schüler:innen (mit SPF) führen, z. B. durch räumliche Besonderung oder besondernde Formen der Adressierung. Es zeigt sich, dass vor allem Differenzkonstruktionen auf der Ebene der sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens zur Isolation von Schüler:innen mit SPF in der Klassengemeinschaft führen können. So lassen sich Prozesse des Ausschlusses vor allem dann rekonstruieren, wenn Schüler:innen nicht in das Unterrichtsgeschehen involviert werden, wie es z. B. auch Bender und Rennebach (2018; 2021) zeigen. Den erläuterten Effekten inklusiver Beschulung konnten die Tendenzen entnommen werden, dass Schüler:innen mit SPF in inklusiven Settings bessere Leistungen erbringen, sie sich aber teilweise schlechter sozial integriert fühlen und ihre Leistungen schwächer einschätzen als vergleichbare Schüler:innen an Förderschulen oder Schüler:innen ohne Förderbedarf. Diese schlechter erlebte Teilhabe und Selbsteinschätzung könnte mit der rekonstruierten sozialen Besonderung von Schüler:innen zusammenhängen, die nicht nur durch die unterrichtliche Praxis durch

Typ I, ‚Besonderung‘ der vorliegenden Arbeit, repräsentiert wird, sondern auch flächendeckend in etlichen anderen qualitativen Arbeiten aufgezeigt werden konnte (Sturm, 2016; Herzmann & Merl, 2017, Bender & Rennebach, 2018; Merl, 2019; Wagener, 2020; Ludwig, 2024). So könnte die kontinuierliche Vergegenwärtigung eines Sonderstatus, die tief in die unterrichtliche Praxis eingeschrieben ist, ein Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit hervorrufen, das sich bei Schüler:innen an Förderschulen nicht zeigt – dies jedoch ist nur eine Überlegung.

Diese Konstruktionen von Teilhabe bzw. Teilhabeorientierung (Typ II und Typ III) lassen sich dabei teilweise nur in Abgrenzung zum Forschungsstand diskutieren, da der Fokus der inklusiven Unterrichtsforschung vornehmlich in dem Aufzeigen von stigmatisierenden Differenzkonstruktionen besteht (Sturm, 2015a; 2016; Koßmann, 2019; Merl, 2019; Wagener, 2020; Budde et al., 2023). Dies jedoch verstellt den Blick darauf, auf welche Weisen Heterogenität in der unterrichtlichen Praxis performativ normalisiert wird und wie Gemeinschaft erzeugt werden kann (Bossen & Merl, 2021). Gleichzeitig bedeutet dies auch, dass es einer ausdifferenzierteren Betrachtung in Bezug auf Differenz und soziale (und fachliche) Teilhabe bedarf, wie es in dieser Arbeit versucht wurde.

Als besonders bedeutsam für die soziale Teilhabe der Schüler:innen mit SPF hat sich das multi- bzw. paraprofessionelle Handeln der pädagogischen Akteur:innen erwiesen. In Bezug auf solche Akteurskonstellationen kann gesagt werden, dass auch für die vorliegenden Typen – mit der Ausnahme von Typ II – ein Hierarchiegefälle zwischen dem anwesenden pädagogischen (Fach)Personal rekonstruiert werden kann. Ergänzend zum aktuellen Forschungsstand (u. a. Bender & Heinrich, 2016; Arndt et al., 2018) kann gesagt werden, dass das Hierarchiegefälle im Förderschulunterricht auch zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Schulbegleiter:innen bzw. Teilhabeassistent:innen bestehen kann, mit derselben Strukturproblematik wie zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften. Dabei muss natürlich auch der berufliche Status mitbedacht werden, zumal es sich bei Teilhabeassistenzen zumeist nicht um ausgebildete Pädagog:innen handelt. In vielen Fällen – so auch in der vorliegenden Arbeit – zeigten sich bei multiprofessioneller Besetzung eine hauptverantwortliche Lehrkraft mit weiterem pädagogischen Personal, wobei dieses Personal bei einer zeitlich begrenzten Abwesenheit der hauptverantwortlichen Lehrkraft eine vertretende Funktion erfüllen kann (Typ III) (Bender & Heinrich, 2016). Diese klar abgrenzbare Aufgabenzuweisung und

-übernahme von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften wird folglich nicht nur im professionellen Selbstverständnis der Akteur:innen erlebt (Grummt 2019, Katzenbach & Olde, 2007; Sturm, 2015a; Arndt et al., 2018; Grummt, 2019; Ludwig et al. 2023), sondern auch performativ aufrechterhalten, sofern unterschiedliches pädagogisches Personal im inklusiven Unterricht oder Förderschulunterricht zusammenarbeitet. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass diese klassenöffentlichen professionsbedingten Aufgabenverteilungen mit der Besonderung von Schüler:innen einhergehen können (Typ I und z. B. Sturm & Wagner-Willi, 2015), aber nicht müssen (Typ III).

Gleichzeitig lässt sich bei einer gleichberechtigten Leitung des Unterrichts zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften auch ein an Teilhabe orientierter Umgang mit Schüler:innen rekonstruieren (Typ II). Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Kategorisierung des SPF ihre konstitutive Wirkung auf das Unterrichtsgeschehen verliert, wenn die Schüler:innen von den Lehrkräften als eine Gruppe adressiert werden, was voraussetzt, dass die Schüler:innen ohne SPF auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte als für sie zuständig erleben. Die professionsbedingte und performativ konstruierte Delegation der Aufgaben zwischen den Regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften kann somit als konstitutiv für die Herstellung von sozialer Teilhabe von Schüler:innen im Unterrichtsgeschehen angesehen werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Beforschung inklusiven Unterrichts vor allem in Bezug auf die soziale Ordnung bzw. die soziale Teilhabe den Fokus von fähigkeitenbezogenen Leistungs- und Differenzkonstruktionen lösen sollte, um neue Erkenntnisse zur Teilhabe im Unterricht generieren zu können. Zudem sollte immer gefragt werden, inwiefern die eigenen Erkenntnisse den Forschungsstand in einem so umfangreich beforschten Feld erweitern können, was in vielen rekonstruktiv angelegten Arbeiten ausbleibt oder eine untergeordnete Rolle spielt (Sturm, 2016; Wagener, 2020; Budde et al., 2022; Akbaba et al., 2022). Diese Arbeit kann hierbei als Beispiel fungieren, wie eigene, neue Erkenntnisse anschlussfähig an den umfangreich gesichteten Stand der Forschung gemacht werden können, ohne die immergleichen Differenzkonstruktionen aufzuzeigen (Sturm, 2016; 2018a; 2018b; 2023; Wagener, 2020; Budde et al., 2022; Akbaba et al., 2022).

#### 10.4 Methodisch-methodologische Reflexion

Mit Blick auf die methodisch-methodologische Ausrichtung der Arbeit ergeben sich zudem noch einige Desiderate und Problematiken für das Feld inklusiver Grund- und Förderschulen, die sich zwar schon in dieser Arbeit gezeigt haben, aber die noch nicht final gelöst werden konnten. Zunächst aber soll an dieser Stelle die Bedeutsamkeit der Ausrichtung der Forschungsfrage betont werden, da der Forschungsgegenstand durch die Fragestellung mitkonstruiert wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Daher war es ein großes Anliegen dieser Arbeit, nach der performativen Herstellung von Teilhabe zu fragen, um nicht nur weitere Differenzkonstruktionen in inklusivem Unterricht aufzuzeigen (Wagener, 2020) – was bereits mehrfach kritisiert wurde –, sondern auch teilhabeorientierte Strukturen herauszuarbeiten. Wenn nach Teilhabe gefragt wird, sind Konstruktionen von Nicht-Teilhabe bzw. Separation automatisch mitinbegriffen, wie es an Typ I dieser Arbeit deutlich wird. Währenddessen setzt sich das Aufzeigen von Differenzkonstruktionen nicht automatisch mit Gleichheit auseinander. Gleichzeitig soll an dieser Stelle noch kurz der in Kapitel 5.3 dargestellte methodologische Diskurs aufgegriffen werden. So hat sich im Zuge der Auswertung, die sich vornehmlich an Asbrand und Martens (2018) orientiert hat (Martens et al., 2015; Martens & Asbrand, 2017; Asbrand & Martens, 2018), gezeigt, dass sowohl das in diesen Arbeiten vorgeschlagene Vorgehen als auch die theoretische Verortung anschlussfähig und gleichzeitig offen genug waren, um beispielsweise Begriffe und Konzepte wie die soziale und die fachliche Ordnung mit ihrer theoretischen Begründung zu ergänzen. Auf der anderen Seite erweist sich die konstituierende Rahmung (Bohnsack, 2024) als methodologisch wenig flexibel. So erscheint die grundlegende Idee, auch in Bezug auf Bohnsacks Ausführungen zum erweiterten Orientierungsrahmen (Bohnsack, 2017; 2020), zunächst als potenziell anschlussfähig, da hier auch normative Dimensionen des Handelns stärker einbezogen sind. Dies erscheint gerade in Bezug auf die Fachlichkeit der fachlichen Ordnung durchaus geeignet. Jedoch setzt dieser Zugriff m. E. spezifische Erhebungsformen voraus, in denen die unterrichtlichen Akteur:innen diese normativ aufgeladenen Themen explizit thematisieren. Das bedeutet, dass die Unterrichtsvideografie als Erhebungsmethode niemals ausreichen könnte, da die hier auftretenden Interaktionen logischerweise anderen Diskursmustern folgen als Interviews oder Gruppendiskussionen und die Akteur:innen sich nicht ausführlich genug zu fachlichen Inhalten positionieren. So wäre meine Schlussfolgerung an dieser Stelle, dass die Idee der konstituierenden Rahmung

der Art und Weise, wie Akteur:innen über Themen sprechen, eine größere Bedeutung beimisst als der rekonstruierten Handlungspraxis.

Als eine der größeren methodisch-methodologischen Herausforderungen hat sich der Umgang mit verschiedenen Kommunikationsformen erwiesen, die im Material vorgefunden wurden. So ist nach wie vor offen, wie sich die Aufbereitung videobasierter Daten gestalten kann, die in Feldern erhoben wurden, in denen sich die Akteur:innen mit Gebärdensprache oder unterstützter Kommunikation verständigen, zumal es wenig zufriedenstellend erscheint, die Gebärden wörtlich ins Schriftsprachliche zu übersetzen, wodurch automatisch ein Teil ihrer Aussagekraft verloren geht. Dadurch erscheint es schon alleine deshalb bedeutsam, neue Wege der Datenaufbereitung zu entwickeln, die dem Gegenstand angemessen, forschungspraktisch umsetzbar und adressat:innengerecht sind. Des Weiteren zeigt sich, dass eine praxeologische Forschung in Settings mit komplex beeinträchtigten Menschen noch ganz am Anfang steht (Hackbarth & Ludwig, 2024). In dieser Arbeit zeigte sich, dass die Dokumentarische Methode bzw. die rekonstruktive Forschung an ihre Grenzen stößt, wenn es um die Auswertung von Material geht, das komplex-beeinträchtigte Akteur:innen umfasst, um sie auch als ‚echte‘ Akteur:innen im Feld anzuerkennen und sie nicht nur darauf zu reduzieren, wie andere Akteur:innen mit ihnen umgehen. So konnten in dieser Arbeit zwar auch Personen- und Schülergruppen als Akteur:innen in die Analyse einbezogen werden, die sich außerhalb des LSE-Bereichs befinden (geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung und komplexe Beeinträchtigungen). Diese Schülergruppen werden sonst systematisch ignoriert (vor allen Dingen in quantitativen Arbeiten). Die unterschiedlichen Kommunikations- und Verständigungsformen konnten in den Analysen jedoch häufig nicht so berücksichtigt werden, wie es nötig gewesen wäre.

## 11 Literaturverzeichnis

Abels, S., Heidinger, C., Koliander, B. & Plotz, T. (2018): Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 135–151.

Abraham, U., & Rothgangel, M. (2017). Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Fachwissenschaft‘. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. Vollmer (Hrsg.). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (Band 1, S. 15–21). Münster & New York: Waxmann.

Akbaba, Y., Fuhrmann, L., & Breit, J. (2022). Ethnografische Inklusionsforschung und das Sichtbarmachen verborgener Ordnungen. In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule zwischen Wandel und Stagnation* (S. 255–268). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Arndt, A., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A., & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 225–240). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Arndt, A., Bender, S., Heinrich, M., Lübeck, A. & Werning, R. (2018). Gemeinsam individualisieren? Akteurkonstellationen im inklusiven Unterricht. In K. Rabenstein, K. Martens, M. Kunze, T. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht. Transformationen, Wirkungen, Reflexionen* (S. 77–87). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster u. a.: Waxmann.

Asbrand, B. & Nohl, A. (2013). Lernen im Kontagion. Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode* (S. 150–169). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Asbrand, B. (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 177–198). Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktionen: Wissenssoziologische Modellierung und dokumentarische Rekonstruktion. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit* (S. 139–152). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Asbrand, B., Martens, M. & Nohl, A. (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. *Jahrbuch Dokumentarische Methode* 3(2), 299–328.

Asbrand, B. & Martens, M. (2020). Rekonstruktion von Lernprozessen im Unterricht – Herausforderungen und Vorschläge aus der Perspektive der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme, Barbara, U. Schütte & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 112–125). Weinheim u. a.: Juventa Beltz.

Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Balzer, N. (2020). Der ‚Umgang mit Gleichheit‘ im Heterogenitätsdiskurs: Problematisierende Perspektiven auf pädagogische Anerkennungspostulate. *Zeitschrift für Inklusion*, 14(1), o. S.

Balzer, N. (2022). ‚Verschiedenheit und Gleichheit‘? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung. In C. Berndt, T. Häcker, M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 77–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bauder, T., Brinkmann, S., Leser, C., Silkenbeumer, M. & Terstegen, S. (2021). Qualität qualitativer Forschungsdaten im Kontext von Archivierung und nachhaltiger Nutzung – Sondierung und Perspektiven für die qualitative Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(6), 899–914.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Clausen, M., Hosenfeld, I., Neubrand, J., Patjens, S., Jungclaus, H., & Günther, W. (1998). *Testaufgaben Naturwissenschaften TIMSS 7./8. Klasse*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Bayrhuber, H. (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. Vollmer (Hrsg.). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 161–178). Münster & New York: Waxmann.

Bayrhuber, H., Frederking, V., Abraham, U., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. (2018). Fachlichkeit im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit* (S. 42–54). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Beeli, S., Staub, S. & Wannack, E. (2020). Chancen und Risiken der Zwei-Kamera-Strategie. Erfahrungsbericht aus einer videobasierten Unterrichtsbeobachtung im Kindergarten. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme, Barbara, U. Schütte & D. Wolff (Hrsg.) (2020). *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 258–270). Weinheim u. a.: Juventa Beltz.

Beier, F., Wagner, E., Wendt, M. & Stern, J. (2024). Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte? Eine videografische Studie zur Konstitution fachlicher Partizipationsmodi in Substanziellen Lernumgebungen. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videografische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 101–118). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bender, S. (2014). Hilfe als Reaktion auf Heterogenität. Eine Rekonstruktion zu Interaktionspraktiken in inklusiven Schulen. *Sozialer Sinn*, 15(2), 181–195.

Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurskonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 62*, 90-104.

Bender, S., & Rennebach, N. (2018). Ungleichheit im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. *Sozialer Sinn*, 19(20), 401–418.

Bender, S. & Rennebach, N. (2021): Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(2), 231–250.

Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bennewitz, H. (2015). „Doing School“. Akteure, Unterricht und Organisation in praxistheoretischer Perspektive. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 35–47). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Biljan, M., Reuther, E. & Martens, M. (2024). Inklusion videographieren: Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit rekonstruktiver Unterrichtsforschung. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 31–47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bilz, L., Goldfriedrich, M., John, N., Fischer, S., Wachs, S., & Schubarth, W. (2018). Mobbing Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an inklusiven Schulen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule. Herausforderung Inklusion* (S. 272–286). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (5), 216–227.

Böhnert, K. (2019). Inklusive Sprachreflexion. Zugänge zu Sprache(n) individuell und gemeinsam finden. In K. Müller, Kathrin, U. Müller & I. Kleinbub (Hrsg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen* (S. 58–74). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Böhnert, K. (2020). Sprachreflexion inklusiv – ist das möglich? Erste Ergebnisse einer Videografiestudie zum gemeinsamen Lernen an grammatischen Lerngegenständen.

In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik* (S. 165–185). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (1993). Dokumentsinn, intendierter Ausdruckssinn und Objektsinn. *Ethik und Sozialwissenschaften* 4(4), 518–521.

Bohnsack, R. (1997). Dokumentarische Methode. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 191–212). Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(4), 550–570.

Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8(4), 63–81.

Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation* (2. durchgesehene und aktualisierte Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden* (10. durchgesehene Aufl.). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17–63). Opladen/Berlin/Toronto: B. Budrich.

- Böse, S. & Wilm, G. (2024). Hilfepraktiken im Hilfesystem – Zur (Re-)Produktion von Asymmetrien und Differenzen im Unterricht. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (189–208). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bossen, A. & Merl, T. (2021). Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2, 325–340.
- Bräu, K. (2007). Die Beratung von Schülern im individualisierten Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.). *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern* (S. 173–195). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bräu, K. (2013). Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2(1), 21–37.
- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.). *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 17–32). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bräu, K., & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.). *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49–64). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bräu, K. (2018). Leistung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207–222). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Braun, J., Cafantaris, K., Hollstein, O. & Meseth, W. (2023). Leistung und Teilhabe im (inklusive) Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(2), 213–231.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtungen und Grammatikunterricht* (2. durchgesehene Aufl.). Paderborn u. a.: Schöningh

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.

Breidenstein, G., & Tyagunova, T. (2020). Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In H. Kotthoff, V. Heller (Hrsg.). *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld* (S. 197–219). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 933–953.

Breidenstein, G., & Heinzl, F. (2024). Unterricht als Interaktionsordnung. In M. Götz, A. Hartlinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. S. 458–463). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(4), o. S.

Budde, J., Reißler, G., Blasse, N., & Geßner, J. (2022). Leistungsordnung in inklusiven Unterrichtskonstellationen. In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule zwischen Wandel und Stagnation* (S. 221–253). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2023). *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*.

Corsten, M., Pierburg, M., Wolff, D., Hauenschild, K., Schmidt-Thieme, B., Schütte, U. & Zourelidis, S. (Hrsg.) (2020). *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

DFG (2019). *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6472827>

DGfE, Der Vorstand (2006). Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung. Probleme und Empfehlungen. *Erziehungswissenschaft* 17(32), 33–34.

Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L., & Wagner-Willi, M. (2020). Empirisch-rekonstruktive Ansätze im Forschungsfeld Inklusion. Exemplarische Analysen eines Beobachtungsprotokolls aus unterschiedlichen methodologischen Perspektiven. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.). *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 117–142). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer.

Ehlert, A., Hartmann, A., Spörer, N., Lenkeit, J., & Knigge, M. (2021). Wechselwirkungen zwischen fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen. In J. Lenkeit, A. Hartmann, A. Ehlert, M. Knigge & N. Spörer (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg. Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“* (S. 65–77). Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Elseberg, A., Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2016). Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungsdifferenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe 1. In T. Sturm, Tanja, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 170–179). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Elseberg, A., Hackbarth, A. & Wagener, B. (2017). Rekonstruktive Inklusionsforschung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 297–304). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Emmerich, M. (2022). Inklusion/Exklusion. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 219–227). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Erickson, F. (1982). Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons. In L. Wilkinson

(Hrsg.), *Communicating in the Classroom* (S. 153–181), New York u. a.: Academic Press.

Fabel-Lamla, M. & Meyer-Jain, C. (2024). Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Eine videobasierte Analyse von Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 247–268). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.

Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 147–165). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Fink, P. (2018). *Zeitformen – einfach märchenhaft. Basierend auf „Mit der Tempus auf Abenteuerfahrt“* (5. Aufl.). Augsburg: Auer Verlag.

Freie Universität Berlin (2018). *Inklusion in der Grundschule: Orchestrierung des Unterrichts*. FOCUS-Videoportal. Zugriffen: 13.04.2022.

Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2014). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Film- und Videointerpretation* (S. 131–152). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Frohn, J. (2019). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur:innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–33).

Frommer, J. (2001). Rezension: Ines Steinke: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 142–143.

Frohn, J. & Brodesser, E. (2019). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen im „Design-Based-Research“-Verfahren. Herausforderung Lehrer\_innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2 (2), S. 435–451.

Fuhrmann, L. (2022). *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungspänomens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Garfinkel, H. (1956). Conditions of Successful Degregation Ceremonies. *American Journal of Sociology* 61(5), 420–424.

Giddens, A. (1984). *Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung*. Frankfurt a. M. & New York: Campus-Verl.

Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17.

Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Stranghöner, D., & Lütje-Klose, B. (2018). Reciprocal effects between self-concept of ability and performance: A longitudinal study of children with learning disabilities in inclusive versus exclusive elementary education. *Learning and Individual Differences*, 61, S. 11–20.

Gresch, H. & Martens, M. (2019). Teleology as a tacit dimension of teaching and learning evolution: A sociological approach to classroom interaction in Science Education. *Journal for Research in Science Teaching* 56(2), 243–269.

Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.

Grummt, M. (2021). Optimierung sonderpädagogischer Professionalität im inklusionsorientierten Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 10(2), 130–144.

Grünkorn, J., Klieme, E., Praetorius, A. & Schreyer, P. (Hrsg.) (2020). *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland*. Frankfurt am Main: DIPF.

Hackbarth, A. (2015). Adressierung von Hilfsbedürftigkeit in inklusiven Lerngruppen aus Perspektive der praxeologischen Unterrichtsforschung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 241–251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hackbarth, A. (2016). Differenzkonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 149–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hackbarth, A. (2017a). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hackbarth, A. (2017b). Schülerkooperation in inklusiven und exklusiven Schulformen. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 196–209). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht. Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–206). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Hackbarth, A., & Mehlem, U. (2019). Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. Schreiben mit der Anlauttabelle in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 33–47.

Hackbarth, A. (2019). Dokumentarische Videointerpretation. Peer-Interaktionen in der Schule. Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 2(1), doi:10.18442/066.

Hackbarth, A., & Müller, A. (2021). Fachdidaktik des inklusiven Deutschunterrichts: Eine praxeologische und fachwissenschaftliche Perspektivierung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. *Zeitschrift für Inklusion-online* 15(2), o. S.

Hackbarth, A. & Ludwig, J. (2021). Fachlichkeit im Fall von Inklusion. Kasuistische Reflexion der Praxis (schrift)sprachlichen Lernens. In A. Großhauser, A. Köpfer & H. Siegismund (Hrsg.). *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer:innenbildung* (S. 36–54). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Hackbarth, A., Ludwig, J., & Müller, A. (2021). Inklusion und Fachunterricht. Einführung in das Themenheft *Zeitschrift für Inklusion*, 15(2), o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/49>

Hackbarth, A., Ludwig, J. & Müller, A. (2022). Wissen und Können im Grammatikunterricht. Eine praxeologische Perspektivierung von Passungsverhältnissen in Interaktionen. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, J. Menthe (Hrsg.). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken*. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hackbarth, A. (2022). Fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen als organisationale Barriere schulischer Inklusion. Praxeologische Rekonstruktionen von Elternperspektiven. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung* (S. 95–106). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hackbarth, A., & Ludwig, J. (2024). Kooperation am gemeinsamen Gegenstand in einer Unterrichtspraxis der Unterstützten Kommunikation aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In T. Häcker, A. Köpfer, S. Granzow & D. Rühlow (Hrsg.). *Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Haffner, J., Baro, K., Parzer, P. & Resch, F. (2005). *Heidelberger Rechentest: Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.

HAMPL, S. (2015). Videotranskription und das System MoViQ. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*.

*Methodologie und Forschungspraxis* (2., durchgesehene Aufl., S. 441–463). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Herzmann, P., & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6(1), 97–110.

Hochstadt, C., & Olsen, R. (2019). Deutschunterricht und Inklusion. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Deutschunterricht und Inklusion* (S. 8–13). Weinheim & Basel: Beltz.

Hoffmann, L., Wilbert, J., Lehofer, M. & Schwab, S. (2021). Are we good friends? – Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 502–516.

Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), S. 269–285.

Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K. (2006). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"*. 3.

Videoanalysen Frankfurt am Main: GFPP

Humboldt-Universität zu Berlin (2010). Empirische Forschungswerkstatt. Institut für Rehabilitationswissenschaften.

Humboldt-Universität zu Berlin (2013). Empirische Forschungswerkstatt. Institut für Rehabilitationswissenschaften.

Humboldt-Universität zu Berlin (2014). Empirische Forschungswerkstatt. Institut für Rehabilitationswissenschaften.

Humrich, M., Lipkina, J. & Moser, V. (2024). Krisenkonstruktionen im Kontext von Anerkennung und Teilhabe – methodologische Reflexionen von Mehrdimensionalität und Widersprüche in qualitativer Forschung. In: A. Wischmann, J. Engel, C. Demmer & P. Vehse (Hrsg.), *Differenz und Krise. Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 19–35). Opladen: Barbara Budrich.

- Idel, T. (2021). Vermitteln. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.). *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 47–76). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jünger, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Jürgens, B. (2020). Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung zur Partizipation von Schüler:innen. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft* (S. 65–81). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 925–939.
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 867–882.
- Kater-Wettstädt, L. (2013). *Unterricht im Lernbereich globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Katzenbach, D., & Olde, V. (2007). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.). *Beratungskompetenz in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 191–207). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Keppler, A. (2006). *Mediale Gewalt. Eine Theorie des Fernsehens am Beispiel der Darstellung von Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kleinfeld, O. (2023). „Wir wollen uns die Fehler angucken.“ Von der funktionalen Entfachlichung von schulischen Fehlern im Unterricht. In A. Schnitzer, A. Bossen, C. Freytag, G. Meister, A. Roch, S. Siebholz, T. Tyagunove (Hrsg.), *Schulische Praktiken unter Beobachtung* (S. 76–90). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule: Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klemm, K. (2021). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kobarg, M. (2009). *Unterstützung unterrichtlicher Lernprozesse aus zwei Perspektiven. Eine Gegenüberstellung*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.

Kocabıyık, B. & Sturm, T. (2022). Leistung als Konstrukt fachunterrichtlicher Praxen: empirische Analysen von Sozialkundeunterricht in Kanada und Deutschland. *Jahrbuch Dokumentarische Methode* 5, 155–170.

Kocabıyık, B., Ludwig, J., Hackbarth, A. & Sturm, T. (2024). Transnationaler Vergleich von Normalitäts- bzw. Abweichungskonstruktionen im inklusiven Fachunterricht. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich & F. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik* (S. 151–167), Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich

Kocaj, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P., & Stanat, P. (2017). Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 302–314). Münster & New York: Waxmann.

Kocaj, A., Kuhl, P., Jansen, M., Pant, H. & Stanat, P. (2018). Educational placement and achievement motivation of students with special educational needs. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 63–83.

Kocaj, A., Jansen, M., Kuhl, P., & Stanat, P. (2020). Zusammenhänge der Klassenkomposition an Förderschulen und allgemeinen Schulen mit schulischen Kompetenzen, akademischem Selbstkonzept und Interesse. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 213–262). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kohrt, P., Gresch, C. & Mahler, N. (2021). Die soziale Integration von Schüler:innen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und

Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1205–1229.

Köpfer, A. (2018). Die Konstruktion von Kooperation und Unterstützung in multiprofessionellen Settings – Annäherungen an die Relation von Kooperation, Raum und Expertise. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 175–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köpfer, A. (2021). Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1), o. S.

Korff, N. & Neumann, P. (2022). Unterricht und Inklusion. In T. Hascher, T. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Band 2, 3. überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 935–958). Springer VS: Wiesbaden.

Koßmann, R. (2019). *Schule und „Lernbehinderung“. Wechselseitige Erschließungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Koßmann, R. (2024). Vom Zweisatz zum Dreisatz? Rekonstruktion einer Stunde inklusiven Mathematikunterrichts. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 119–136). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kottmann, B., Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2023). Wer übernimmt Verantwortung für Inklusion? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(11), 554–556.

Kreft, A. (2020). *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Fach Englisch*. Berlin: Lang.

Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M. & Spörer, N. (2021). *Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg. Abschlussbericht zur „Evaluation gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“*. Potsdam: Universität Potsdam.

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). ELFE 1–6 – Leseverständnistest für Erst-Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.

Leonhardt, N. (2023). „Wir sind halt nicht alle gleich“ – Ein Gespräch über Bildungs(un)gerechtigkeit aus Schüler:innensicht. In S. Schuppener, N. Leonhart & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusive Schule im Sozialraum. Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage* (S. 313–327). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lienert, G., & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lüders, C. (2010). Gütekriterien. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 80–83). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Ludwig, J. (2021). Fachliche Passung im individualisierenden Deutschunterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion-online* 15(2), o. S.

Ludwig, J., Wolf, L., Dietze, T., Hummrich, M. & Moser, V. (2023). „Ich habe ja irgendwie mein Zuhause in jeder Klasse“ – Sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen zwischen Beziehungs- und Expertiseorientierung. Ein Beitrag zur Erforschung des Lehrerhabitus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(5), 679–696.

Ludwig, J. (2024). Additive Inklusion? Inklusiver Fachunterricht als autonomes Interaktionssystem im Regelunterricht. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 153–169). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ludwig, L. (2022). „Genau, er ist Deko“ – De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), 827–845.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsch Schule*, 110(2), S. 109–123.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S., & Werning, R. (2022). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 9–58), Friedrich Verlag: Seelze.

Lütje-Klose, B., & Sturm, T. (2022). Förderschule und Inklusion. In T. Hascher, T. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung. Band 1* (3. überarbeitete u. aktualisierte Aufl., S. 361–383). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Mannheim, K. (1970). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (2. Aufl.). Neuwied am Rhein u. a.: Luchterhand.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Martens, M., & Asbrand, B. (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10(2), 201–217.

Martens, M., Petersen, D. & Asbrand, B. (2015). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 179–206). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Martens, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 211–229.

Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse. Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), 72–90.

Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I., & Schelle, C. (2018). Einleitung in den Band: Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 55–73.

Martens, M., Asbrand, B., Buchhorn, T. & Menthe, J. (2022). Fokus auf Fachlichkeit: Zur Erforschung von Fachunterricht mit der Dokumentarischen Methode. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchhorn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken* (S. 3–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Martens, M., Asbrand, B., Buchhorn, T. & Menthe, J. (Hrsg.) (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

May, P., Malitzky, V. & Vieluf, U. (2012). *Hamburger Schreib-Probe 1–9 (HSP 1–9)*. Stuttgart: Ernst Klett.

May, P., Malitzky, V. & Vieluf, U. (2012). *Hamburger Schreib-Probe 1+ (HSP 1+)*. Stuttgart: Ernst Klett.

May, P., Malitzky, V. & Vieluf, U. (2012). *Hamburger Schreib-Probe 2 (HSP 2)*. Stuttgart: Ernst Klett.

May, P., Malitzky, V., & Vieluf, U. (2012). *Hamburger Schreib-Probe 3 (HSP 3)*. Stuttgart: Ernst Klett.

May, P., Malitzky, V. & Vieluf, U. (2012). *Hamburger Schreib-Probe 4 (HSP 4)*. Stuttgart: Ernst Klett.

May, P., Malitzky, V., & Vieluf, U. (2012). *Hamburger Schreib-Probe 5–10 (HSP 5–10)*. Stuttgart: Ernst Klett.

Mazeland, H. (1983). Sprecherwechsel in der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.). *Kommunikation in der Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Arbeiten* (S. 77–102). Tübingen: Narr.

Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Meuser, M. (2018). Ethnomethodologie. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 70–73). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Meyermann, A., & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung qualitativer Daten*. DIPF: Frankfurt am Main.

Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. *Schulmanagement-Handbuch*, 146, S. 15–37.

Moser, V. (2017). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 16–30). Stuttgart: Kohlhammer.

Moser, V. (2018). Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer\*innenberuf. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systematisierung* (S. 105–118). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Moser, V., Bengel, A. & Ludwig, J. (2025). Inklusion und Exklusion (Makroperspektive). In T. Bohl, A. Gröschner, A. Scheinpflug & M. Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaft* (S. 135–153). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Moser Opitz, E., Reusser, L., Moeri Müller, M., Anliker, B., Wittich, C., & Freesemann, O. (2010). *Basisdiagnostik Mathematik für die Klassen 4–8*. Göttingen: Hogrefe.

Musenbergh, O. & Riegert, J. (2014). „Pharao geht immer!“ – Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). o. S.

Nentwig-Gesemann, I. (2018). Konjunktiver Erfahrungsraum. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 131–133). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Neuland, E. (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. *Der Deutschunterricht* 17(3), 4–10.
- Nohl, A. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Nohl, A. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nohl, A. (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15–29). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Panofsky, E. (1975). Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In E. Panofsky (Hrsg.), *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst* (S. 36–67). Köln: DuMont.
- Papke, K. & Wagner-Willi, M. (2024). Professionalisierte Unterrichtsmilieus. Zur Herstellung und Bearbeitung einer konstituierenden Rahmung in unterrichtlichen Kooperationen. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 141–168). Opladen/Berlin/Toronto: B. Budrich.
- Petersen, D. (2015). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Piezunka, A. (2015). *Das bunte Klassenzimmer – welches Handwerkszeug brauchen Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität?* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/185859/das-bunte-klassenzimmer-welches-handwerkszeug-brauchen-lehrkraefte-im-umgang-mit-heterogenitaet/?p=all> [23.07.2024]
- Piezunka, A. (2020). *Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Pollmanns, M. (2018). Formen der Fachlichkeit des Unterrichtens und des Aneignens. Zu Zuwendungsweisen zur „Sache“ des Unterrichts. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von*

*Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 260–274). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Pollmanns, M. (2019). *Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Preiß, H. (2016). Soziale Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in inklusiven Settings – Empirische Befunde. In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 134–154). Stuttgart: Kohlhammer.

Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Leske + Budrich.

Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. um ein aktuelles Vorwort ergänzte Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Preuss-Lausitz, U. (2019). Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung Bilanz und Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(10), 468–483.

Proske, M. (2018). Wie ist Unterricht zu bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Sozialforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Sozialforschung* (S. 27–62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.

Rabenstein, K., Schäffer, M., Gerlach, J., & Steinwand, J. (2017). Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnografischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und*

*Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Band 2 (S. 265–276). Münster: Waxmann.

Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rathmann, K. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2018). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 61–70.

Reh, S. & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit* (S. 21–41). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Reh, S. & Stanat, P. (2021). Forschungsdaten in den Bildungswissenschaften – Archivierung und Nachnutzung. Eine Einleitung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(6), 827–839.

Reiss-Semmler, B. (2017). „dass man nicht alleine ist“ Rekonstruktionen zum Verhältnis von Regel- und Sonderpädagog\_innen an einer inklusiven Grundschule. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 211–223). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Rennebach, N. (2021). Schüler:innenseitige Hilfe – Eine Frage der Ehre? Objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktion zur schüler:innenseitigen Positionierung zur inklusiven Unterrichtspraxis. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall* (S. 69–85). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Rjosk, C., Engelbert, M., Schipolowski, S. & Kohrt, P. (2017). Anlage und Durchführung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am*

*Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 83–105). Münster: Waxmann.

Rosenbaum, P., & Rubin, D. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41–55.

Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50(4), 696–735.

Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert (2011). Würzburger Leise-Leseprobe-Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule (WLLP-R). Göttingen: Hogrefe.

Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2017). Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5–12 (2. erweiterte und neu normierte Aufl.).Göttingen: Hogrefe.

Schreyer, P. (2023). Multiple Formen der Schüler:in-Schüler:in-Interaktion. Unterschiedliche Perspektiven auf den Umgang und die Nutzung von Impulsen im Unterricht. In A. Schnitzer, A. Bossen, C. Freytag, G. Meister, A. Roch, S. Siebholz, T. Tyagunove (Hrsg.), *Schulische Praktiken unter Beobachtung* (S. 91–111). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schrumpf, F. (2022). *Kinder thematisieren Differenzerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS.

Schuck, K., & Rauer, W. (2018). Längsschnittanalysen der Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler und quantitative Befragungen der Akteurinnen und Akteure im Feld. In K. Schuck, W. Rauer & D. Prinz (Hrsg.), *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen Quantitative und qualitative Ergebnisse* (S. 26–228). Münster: Waxmann.

Schumann, I. (2014). »Das hat der Stefan alleine gemacht.« Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In I. Miethe, A. Tervooren, S. Reh, M. Göhlich & N. Engel (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 291–308). Bielefeld: transcript Verlag.

Schütz, A. (2003). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am Main: UVK-Verl.-Ges.

Schwab, S. (2018). Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 238–255), Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, 45(3), 390–402.

Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Hohengehren: Schneider Verlag.

Simon, T. & Pech, D. (2019): Forschendes Lernen im Sachunterricht an außerschulischen Lernorten? Potenziale, Hoffnungen und ernüchternde Evidenzen. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 153–159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Spendrin, K., Heinze, F., Herfter, C., Mortag, I., Melzer, S., Hempel, C., & Hallitzky, M. (2018). Wer sagt, was 'Sache' ist? Die Konstitution der fachlichen 'Sache' in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 55–68). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Spörer, N., Schröder-Lenzen, A., Vock, M., & Maaz, K. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/inklusion/2016/PING\\_Abschlussbericht.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/inklusion/2016/PING_Abschlussbericht.pdf) [08.11.2023]

Spörer, N., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., & Knigge, M. (2021). Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg: Zusammenfassung der Befunde und Fazit. In J. Lenkeit, A. Hartmann, A. Ehlert, M. Knigge & N. Spörer (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg. Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“* (S. 131–138). Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster & New York: Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K., Weirich, S. & Henschel, S. (2021). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann Verlag.

Steinbach, M. (2007). Gebärdensprache. In M. Steinbach, R. Albert, H. Girnth, A. Hohenberger, B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, M. Rothweiler & M. Schwarz-Friesel (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik* (S. 137–185). Stuttgart u. a.: Verlag J. B. Metzler.

Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.

Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim & München: Juventa-Verlag.

Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M. (2017). Inklusion vs. Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 31(2), 125–136.

Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 231–248.

Sturm, T. (2015a). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 223–234). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Sturm, T. (2015b). Inklusion. Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 25–32.

Sturm, T. (2015c). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 9(4), o. S.

Sturm, T. (2016). Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5(1), 63–76.

Sturm, T. (2018a). Lehrperson: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–265). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Sturm, T. (2018b). (Leistungs-)Differenzen in Schule und Unterricht aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 51–66). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Sturm, T. (2020). (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen. Eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl „Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien“. *Jahrbuch Dokumentarische Methode* 3(2), 329–339.

Sturm, T. (2021). Praxeologisch-wissenssoziologische Unterrichtsforschung. Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe in Kanada. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22(2), 266–282.

Sturm, T. (2022). Relation von Norm und Praxis erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Partizipation in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15 (1), 1–15.

Sturm, T. (2023). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

te Poel, K. (2018). Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schüler\*innen als kognitive Leistungserbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer\*innenbildung. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 341–353.

Thäle, A. (2020). *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

UNESCO (1994). *Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7. - 10. Juni 1994.*

Vereinte Nationen (2006). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*

Voet Cornelli, B., Geyer, S., Müller, A., Lemmer, R., & Schulz, P. (2023). *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Wagener, B. (2018). Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–206). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wagner-Willi, M. (2004). Videoanalyse als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 49–66.

Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion-online* 6(3), o. S.

Wagner-Willi, M. (2013). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 133–155). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wagner-Willi, M. (2018). Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 315–329). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Walgenbach, K. (2018). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 11–16). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.

Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J. & Neumann, P. (2017). *BiLieF – Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements*. Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. <https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/BiLieF> [23.07.2024]

Wilm, G., Koßmann, R., Böse, S., Fabel-Lamla, M. & Meyer-Jain, C. (Hrsg.) (2024). *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Zielinski, S. & Ritter, M. (2016). Helfen im inklusiven Deutschunterricht. Eine empirisch-rekonstruktive Perspektive. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 417–431). Münster u. a.: Waxmann.

Zielinski, S. (2021). Texte verfassen im Deutschunterricht – nur mit Schrift? *Zeitschrift für Inklusion*, 15(2). o. S.

## Anhang

### 12 Abbildungsverzeichnis

#### 12.1 Tabellen

Tabelle 1: Projektdaten "Fachlichkeit in Interaktionen - Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Kontext von Inklusion und Exklusion" (S. 83)

Tabelle 2: Videodaten aus Archiven (S. 83)

Tabelle 3: Formulierende Interpretation (S. 92-93)

Tabelle 4: Räumliche Ordnung (S. 218)

Tabelle 5: Unterstützungssysteme (S. 219)

Tabelle 6: Dinge des Unterrichts (S. 219)

Tabelle 7: Markierung der Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen (S. 219)

Tabelle 8: Peer-Interaktionen (S. 219)

Tabelle 9: Schüleradressierung durch Lehrkräfte (S. 219)

Tabelle 10: Gegenstandskonstitution (S. 220)

Tabelle 11: Merkmale: Räumliche Ordnung (S. 220)

Tabelle 12: Merkmale: Unterstützungssysteme (S. 221)

Tabelle 13: Merkmale: Dinge des Unterrichts (S. 221)

Tabelle 14: Merkmale: Markierung der Verantwortlichkeit pädagogischer Akteur:innen (S. 221)

Tabelle 15: Merkmale: Peer-Interaktionen (S. 222)

Tabelle 16: Merkmale: Schüleradressierung durch Lehrkräfte (S. 222)

Tabelle 17: Merkmale: Gegenstandskonstitution (S. 222)

## 12.2 Abbildungen

Abbildung 1: Fachliche Ordnung im Unterricht (S. 24)

Abbildung 2: Videotranskript (S. 90)

Abbildung 3: Fotogrammanalyse (S. 99)

Abbildung 4: Arbeitsmaterial I (S. 164)

Abbildung 5: Arbeitsmaterial II (S. 164)

Abbildung 6: Arbeitsmaterial III (S. 183)

## 12.3 Fotogramme

Fotogramm 1: 19:07 (S. 103)

Fotogramm 2: 18:03 (S. 111)

Fotogramm 3: 18:16 (S. 114)

Fotogramm 4: 18:16 (S. 114)

Fotogramm 5: 18:35 (S. 125)

Fotogramm 6: 05:28 (S. 131)

Fotogramm 7: 08:07 (S. 131)

Fotogramm 8: 20:27 (S. 142)

Fotogramm 9: 25:50 (S. 146)

Fotogramm 10: 31:32 (S. 150)

Fotogramm 11: 09:06 (S. 154)

Fotogramm 12: 09:51 (S. 155)

Fotogramm 13: 19:32 (S. 159)

Fotogramm 14: 33:23 (S. 163)

Fotogramm 15: 09:02 (S. 170)

Fotogramm 16: 06:37 (S. 174)

Fotogramm 17: 07:52 (S. 175)

Fotogramm 18: 18:51 (S. 181)

Fotogramm 19: 25:28 (S. 188)

Fotogramm 20: 27:07 (S. 189)

Fotogramm 21: 08:07 (S. 193)

Fotogramm 22: 07:43 (S. 199)

Fotogramm 23: 40:58 (S. 203)

## 13 Transkriptionsverzeichnis

**TiQ: Talk in Qualitative Social Research** (Bohnsack, 2021, S. 255–256)

┌ Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel

└ Ende einer Überlappung

(.) Pause bis zu einer Sekunde

(2) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert

nein betont

**nein** laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)

°nee° sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)

. stark sinkende Intonation

; schwach sinkende Intonation

? stark steigende Intonation

, schwach steigende Intonation

viellei- Abbruch eines Wortes

oh=nee Wortverschleifung

nei::n Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung

## 14 Beispiel: Vollständiges Arbeitspapier (Sequenz „Steckwürfel A“)

### Transkript

FRAU SAHIRI: wir treffen uns im kreis? #18:04#

FRAU SAHIRI: kommt bitte mit euren steckwürfen zurück in den kreis? #18:13#

FRAU SAHIRI: legt die steckwürfel vor euren knien einfach ab? (9) °und macht den kreis schön groß damit alle reinpassen.° (5) rutsch noch ein stück nach hinten. es müssen ja noch drei kinder (.) in unseren kreis passen. mara (1) bitte noch ein stück nach hinten rutschen. (4) so wir beginnen (.) trotzdem schon mit einer ersten kleinen auswertung. (.) die drei kinder bauen (.) ihr gebäude noch zu ende und sind dann auch gleich da. (1) wie ist es (.) euch gelungen? (.) ein bauwerk (.) nachzubauen- (2) reni- #19:33#

### Fotogramme



Fotogramm 1: 18:09



Fotogramm 2: 18:21

RENI: also (.) es war (.) ich [fands] #19:41#

FRAU SAHIRI: °ablegen bitte.° #19:41#

RENI: sehr schwer mit also wenn man die (.) immer ausein  
(.) auseinander machen musste? #19:47#

FRAU SAHIRI: mhm? #19:48#

RENI: und (.) aber eigentlich hat=es spaß gemacht.  
#19:53#

FRAU SAHIRI: ja::? #19:54#

RENI: und uns ist es auch gelungen was zu bauen. #19:58#

FRAU SAHIRI: irgendwas zu bauen? #20:00#

RENI: nein. (.) was der andere (.) gesagt hat. #20:05#

FRAU SAHIRI: a:::ch so. (.) susi- #20:08#

SUSI: ähm (.) uns ist es (.) nicht so (.) richtig  
gelungen weil (.) ähm ich konnte (.) des nicht so gut  
verstehen- #20:16#

FRAU SAHIRI: mhm? #20:17#

SUSI: und ähm (.) ähm wir ham: die (.) (n bisschen)  
schwer zusammen bekommen- #20:25#

FRAU SAHIRI: [mhm] #20:25#

SUSI: und (.) wir haben nicht so viele hinbekommen.  
#20:30

FRAU SAHIRI: mhm (.) madita- #20:32#



*Fotogramm 3: 19:35*



*Fotogramm 4: 19:44*

MADITA: uns ist es sehr gut gelungen. (.) ich fands nur ein bisschen schwer die auseinander zu machen. #20:40#  
FRAU SAHIRI: [mhm?] #20:40  
MADITA: ja. #20:41#  
FRAU SAHIRI: ja:. (.) milli? legst du=es [mal ab?] #20:46#  
MILLI: [ich fande] (.) dass es spaß gemacht hat aber (.) es war auch sehr kompliziert dis (.) zu verstehen? #20:52#  
FRAU SAHIRI: aha- (5) okay- (.) was (.) ä:hm (.) für gründe gibt es denn (.) damit es (.) gut gelingen kann (.) ein gebäude (.) schritt für schritt nachzubauen. (.) Madita- #21:13#

MADITA: wenn man gut zuhört. #21:14#

FRAU SAHIRI: a::ch (.) zu:hören ist also ga:r nicht schlecht ne? (7) nennt mir noch einen weiteren grund (.) für ein gutes gelingen. (1) constantin? #21:32#

CONSTANTIN: ähm: (.) besser zu erklären. #21:36#

FRAU SAHIRI: mhm? #21:38#

CONSTANTIN: also wie viele steine man (.) darüber machen muss- #21:42#

FRAU SAHIRI ja::? (.) ja (.) wie könnte man das jetzt (.) formulieren? (.) ihr habts ja alle eigentlich (.) erklärt. (.) und dennoch habe ich hier und da (.) ungleiche gebäude gesehen. #21:55#

CONSTANTIN: wenn man (.) es nicht so gut versteht. #21:58#

FRAU SAHIRI: mhm. (.) aus welchen gründen kannst du es nicht so gut verstehen? #22:02#



Fotogramm 5: 21:17



Fotogramm 6: 21:40

CONSTANTIN: Wenn man mir nicht die Farben (.) oder (.)  
#22:06#  
FRAU SAHIRI: aha:::. (.) also ist das vielleicht wichtig  
ganz genau (.) zu beschreiben? (.) ja? (.) nehmen=wir das  
so. (1) genau (4) beschreiben. (.) was könnte noch (.)  
ein grund sein (.) für ein gutes gelingen- (4) susi?  
#22:33#  
  
SUSI: dass man sagt (.) links oder rechts- #22:36#  
  
FRAU SAHIRI: ja::? (.) das ist (.) das merkst=du dir gut  
(.) das nehmen wir gleich noch mal auf. (.) gehört aber  
glaube ich mit zum GENAUEN (.) beschreiben erst einmal  
ne? (2) manche kinder habens auch gemacht (.) wenn sie es  
nicht so verstanden haben. (.) romana- #22:56#  
  
ROMANA: (kann auch) bei den farben. #22:58#  
  
FRAU SAHIRI: ja das ist auch (.) genau (.) genaues  
schreiben. (.) ihr habt ja in der (.) auswertung (.) ham  
ja einige gesagt na ich hab das nicht so VERSTANDEN. (.)  
was könnte es da (.) noch für gründe geben (.) dass man  
es nicht so verstanden hat- #23:13#  
  
LEO: mh. (-) wenn man nicht so gut zuhört. #23:16#  
  
FRAU SAHIRI: das haben wir schon (.) ja? (.) was muss der  
partner aber noch (.) machen? (1.0) damit du es gu:t (.)  
verstehst- (.) simon. #23:27#

SIMON: lauter reden (.) #23:29#

FRAU SAHIRI: ja::: laut - (.) zwar nicht zu laut weil wir ja alle irgendwie (.) mit den partner (.) uns verständigen müssen und gut (.) gut hören wollen (.) und (.) deu::tlich (.) nä? (-) wenn da einer so vielleicht vor sich hin so (so dann) machst du jetzt mal den roten darauf und den grünen darauf (-) dann ist es vielleicht auch zu undeutlich. (.) laut und deutlich (.) müssen wir sprechen (3) dabei nur so laut dass mich mein partner versteht. (5) und dann habe ich a:uch noch etwas beobachtet (.) bei euch- (.) einige (.) kinder (.) haben ihren partner nicht so gut verstanden und haben daraufhin nochmal etwas gemacht. (.) madita. #24:17#

MADITA: fragen. #24:18#

FRAU SAHIRI: genau. (.) nach:fragen nä? (.) wenn man EINen bauschritt vielleicht (.) nicht so gut verstanden hat. (.) nachfragen (3.0) okay. (.) das sind erstmal (.) vier ganz wichtige sachen. #24:34#



Fotogramm 7: 23:44



Fotogramm 8: 24:34

Themen	Aktionen (Lehrerin)	Aktionen (Schüler*innen)
	<p><b>OA: Im Kreis sitzen 18:15-24:39</b>            UA: Gong schlagen 17:56-18:08 Uhr            Die Lehrerin schlägt eine handgroße Metallschale mit einem kurzen hölzernen Stock, während sie durch den Klassenraum geht. 10s später schlägt sie ihn ein zweites Mal.</p>	
<p><b>OT: Im Kreis austauschen 18:00-19:23</b>            UT: Im Kreis treffen 18:00-18:13            Sie treffen sich im Kreis. Sie sollen mir ihren Steckwürfeln zurück in den Kreis kommen. Die Schüler*innen unterhalten sich währenddessen, wobei nur einzelne Gesprächsfragmente auszumachen sind.</p>	<p>UA: Auf den Boden setzen 18:15-18:21            Die Lehrerin setzt sich im Fersensitz den Boden vor einen runden Teppich.</p>	<p><b>OA: Im Sitzkreis sitzen 18:10-24:34</b>            UA: Im Kreis auf den Boden setzen 18:10-19:00            Die Schüler*innen, die zuvor im Raum verteilt waren, kommen nach und nach zur Lehrerin und setzen sich kreisförmig um einen runden Teppich herum auf den Boden. Alle sitzen über die gesamte Sequenz hinweg aufrecht im Fersensitz.</p>
	<p>UA: Dinge hinter sich stellen 18:16-18:24            Die Lehrerin stellt den Gong hinter sich. Ein Plastikkiste, die von ihr aus rechts liegt, stellt sie ebenfalls hinter sich.</p>	<p><b>OA: Mit den Steckfiguren interagieren 18:10-24:34</b>            UA: Figuren vor sich legen 18:10-19:04            Auf dem Boden sitzend legen die meisten Schüler*innen die von ihnen gebauten Figuren nach und nach vor sich auf den Boden. Einige behalten die Figuren in der Hand.</p>
	<p>UA: Blatt und Marker hervorholen 18:25-18:31            Die Lehrerin holt ein DIN A3 Blatt hervor und legt es vor sich in den Kreis. Den Marker hält sie in beiden Händen, während diese auf ihren Knien liegen.</p>	<p>UA: Figur umstecken 18:53-19:07            Eine Schülerin beginnt ihre Steckfigur zu verändern, indem sie die einzelne Teile umsteckt. Über die gesamte Sequenz hinweg nehmen mehrere Schüler*innen immer wieder ihre Steckfiguren in die Hand und stecken sie um.</p>
	<p>UA: Umdrehen 18:35-18:38            Sitzend dreht sich die Lehrerin um und blickt in den Nebenraum.</p>	
<p>UT: Kreis vergrößern 18:40-19:09            Sie sollen die Steckwürfel vor ihren Knien ablegen. Sie sollen den Kreis schön groß machen, damit alle</p>		<p>UA: Zurückrutschen 18:57-19:12            Die Schüler*innen rutschen von ihrem Platz aus</p>

reinpassen. Sie sollen noch ein Stück nach hinten rutschen. Es müssen noch drei Kinder in den Kreis passen. Sie soll noch ein Stück nach hinten rutschen.		weiter nach hinten.
	UA: Nach vorne beugen 19:02-19:03 Die Lehrerin beugt sich nach vorne und blickt zu den Schüler*innen links von ihr.	UA: Figur auseinanderbauen 18:56-19:15 Lorin beginnt seine Figur auseinander zu ziehen und legt sie anschließend vor sich auf den Boden.
		UA: Figur in die Hand nehmen 18:57-19:13 Christina nimmt ihre Figur in die Hand
UT: Kleine Auswertung 19:09-19:23 Sie beginnen trotzdem mit einer kleinen Auswertung. Die anderen drei Kinder bauen noch. Sie sind auch gleich da.		UA: Figur umstecken 19:03-21:10 Maximo beugt sich nach vorne und beginnt seine Figur umzustecken. Nach ca. 47s richtet er sich auf und hält die Figur mit beide Händen vor sein Gesicht, während er kontinuierlich weiter bastelt. Ca. 10s legt er die Figur vor sich und beugt sich darüber und baut weiter daran. Dieser Wechsel zieht sich durch den gesamten Bauprozess. Schließlich hält er die Figur in den Händen ohne weiter daran zu bauen.
		UA: Figur umstecken 19:13-19:19 Christina beginnt an ihrer Figur zu basteln. Nachdem sie aufgehört hat, hält sie die Figur noch weiter in beiden Händen zwischen ihren Knien.
		UA: Figur in die Hand nehmen 19:14-20:21 Norbert nimmt seine Figur in die Hand.
<b>OT: Ein Bauwerk erfolgreich nachbauen 19:25-20:52</b> UT: Ein Bauwerk nachbauen 19:25-20:05 UUT: Wie ist es gelungen? 19:25-19:47 Wie ist es ihnen gelungen ein Bauwerk nachzubauen?		<b>OA: Die Hand heben 19:29-23:28</b> UA: Aufzeigen 19:29-20:09 Zwei Schüler*innen melden sich und halten ihre Hände kontinuierlich oben.

UUT: Ablegen 19:40-19:41 Er soll es bitte ablegen.	UA: Deuten 19:40-19:41 Die Lehrerin deutet mit ihrem linken Arm auf Flori, den Schüler links von ihr.	
UUT: Schwer aber gelungen 19:41-20:05 Es war schwer, wenn man es auseinander machen musste. Es hat aber Spaß gemacht. Ihnen ist es auch gelungen etwas zu bauen. Irgendetwas zu bauen? Was der andere gesagt hat.	UA: Figur aus der Hand nehmen 19:42-19:47 Die Lehrerin beugt sich vor, nimmt Constantin die Figur aus der Hand und legt sie vor ihn in den Kreis.	
	UA: Blatt nehmen 19:49-20:04 Die Lehrerin greift hinter sich und nimmt ein Blatt in die Hand, das sie mit beiden Händen faltet.	
UT: Nicht gelungen 20:05-20:30 Ihnen ist es nicht gut gelungen. Sie konnte es nicht so gut verstehen. Sie haben es schwer zusammenbekommen. Sie haben nicht so viele hinbekommen.	UA: Blatt in Kreis legen 20:04-20:05 Das gefaltete Blatt legt die Lehrerin direkt vor ihre Knie.	UA: Figur aus der Hand nehmen 20:21-20:25 Lorin nimmt Norbert die Figur aus der Hand und baut sie auseinander, indem er die Klötzchen auseinander zieht. Im Anschluss legt der die einzelnen Klötzchen vor Norbert auf den Boden.
UT: Gut gelungen 20:30-20:41 Ihnen ist es sehr gut gelungen. Es war nur schwer, sie auseinander zu machen.		UA: Aufzeigen 20:31-20:45 Zwei Schüler*innen melden sich. Eine Schüler*in hält die Hand weiter oben.
UT: Kompliziert 20:41-20:52 UUT: Ablegen 20:41-20:46 Ein*e Schüler*in soll es ablegen.		UA: Figuren in die Hand nehmen 20:32-24:34 Lorin und Norbert nehmen ihre Figuren bzw. Teile ihrer Figuren in die Hand und halten sie bis zum Ende der Sequenz kontinuierlich.
UUT: Kompliziert zu verstehen 20:46-20:52 Sie findet, es hat Spaß gemacht, war aber kompliziert zu verstehen.		
		UA: Figur umstecken 21:01-23:25 Tobi beginnt seine Figur auf dem Boden umzustecken. Er baut kontinuierlich weiter und hebt die Figur hin und wieder an, während er sich leicht darüber beugt.
<b>OT: Gründe für gutes Gelingen 20:52-24:34</b>		UA: Aufzeigen 21:09-21:13 Ein Schüler meldet sich.

<p>UT: Wie kann das Nachbauen gelingen? 20:52-21:13 Welche Gründe gibt es, damit es gelingen kann, ein Gebäude Schritt für Schritt nachzubauen?</p>		
<p>UT: Gutes Zuhören 21:13-21:18 Wenn man gut zuhört. Zuhören ist also gar nicht schlecht.</p>	<p>UA: Aufzeigen 21:14-21:15 Die Lehrerin hebt ihren linken Unterarm mit ausgestrecktem Zeigefinger an.</p>	
<p>UT: Weiterer Grund 21:18-21:32 Sie sollen ihr noch einen weiteren Grund für ein gutes Gelingen nennen.</p>	<p>OA: Auf das DIN A4 Blatt schreiben 21:15-24:31 UA: Aufschreiben 21:15-21:25 Die Lehrerin beugt sich vor, über das DIN A3 Blatt, und schreibt „zuhören“ direkt unter die obere Kante des Blattes.</p>	
<p>UT: Besser erklären 21:32-22:33 Besser zu erklären, wie vielen Steine mach darüber machen muss. Wie kann man das umformulieren? Sie haben es eigentlich alle erklärt, trotzdem hat sie ungleiche Gebäude gesehen. Wenn man es nicht gut versteht. Aus welchen Gründen kann er es nicht gut verstehen? Wenn man nicht die Farben [nennt]. Es ist also vielleicht wichtig genau zu beschreiben. Sie nehmen es als Grund für gutes Gelingen.</p>		<p>UA: Aufzeigen 21:32-21:34 Eine Schülerin meldet sich. Eine weitere zeigt kurze Zeit später auf.</p>
		<p>UA: Aufzeigen 21:39-22:00 Eine Schülerin meldet sich.</p>
		<p>UA: Figur umstecken 21:45-22:25 Christina beginnt die Figur umzustecken, die sie in der Hand hält. Nachdem sie mit dem Bauen aufgehört hat, hält sie die Figur weiter in der Hand.</p>
	<p>UA: Aufschreiben 22:15-22:30 Die Lehrerin beugt sich vor, über das DIN A3 Blatt, und schreibt etwas direkt unter „zuhören“.</p>	<p>UA: Figur umstecken 22:05-23:58 Maximo beginnt die Figur in seiner Hand umzustecken, bis er sie schließlich wieder ruhig in</p>

		der Hand hält.
<p>UT: Genaues Beschreiben 22:33-23:03  UUT: Links oder rechts 22:33-22:45  Dass man links oder rechts sagt. Sie soll sich das merken. Das greifen sie gleich noch einmal auf. Aber es gehört zu dem genauen Beschreiben. Manche Kinder haben es auch gemacht, wenn sie es nicht gut verstanden haben.</p>		<p>UA: Aufzeigen 22:33-22:36  Eine Schülerin meldet sich.</p>
	<p>UA: Aufzeigen 22:37-22:40  Die Lehrerin hebt ihren rechten Unterarm mit ausgestrecktem Zeigefinger an und hält ihn an ihren Mund.</p>	<p>UA: Nach vorne beugen 22:33-23:03  Ein Schüler beugt sich aus seiner sitzenden Haltung nach vorne auf alle viere.</p>
	<p>UA: Deuten 22:40-22:41  Die Lehrerin deutet kurz mit ihrer geöffneten rechten Hand in Richtung der Schüler*innen.</p>	<p>UA: Aufzeigen 22:40-22:42  Eine Schülerin meldet sich.</p>
<p>UUT Manche haben es auch gemacht 22:45-22:56  Manche Kinder haben es auch gemacht, wenn sie das nicht gut verstanden haben.</p>	<p>UA: Deuten 22:49-22:49  Die Lehrerin deutet mit ihrem rechten Zeigefinger zunächst auf sich und dann auf die Schüler*innen ihr gegenüber.</p>	<p>UA: Figur umstecken 22:44-23:14  Christina beginnt die Figur umzustecken, die sie in der Hand hält. Nachdem sie mit dem Bauen aufgehört hat, hält sie die Figur weiter in der Hand.</p>
<p>UUT: Farben 22:56-23:03  Man kann auch bei den Farben. Das ist auch genaues Beschreiben.</p>	<p>UA: Deuten 22:59-23:00  Die Lehrern deutet mit der rechten Hand vor sich.</p>	<p>UA: Aufzeigen 22:55-22:57  Eine Schülerin meldet sich.</p>
<p>UT: Nicht-Verstehen 23:03-23:59  UUT: Welche Gründe gibt es fürs Nicht-Verstehen?? 23:03-23:13  Einige haben in der Auswertung gesagt, sie haben das nicht verstanden. Welche Gründe könnte es dafür geben?</p>	<p>UA: Aufzeigen 23:04-23:06  Die Lehrerin hebt ihren rechten Unterarm mit ausgestrecktem Zeigefinger, macht eine kreisförmige Bewegung und verharrt anschließend mit dem Zeigefinger kurz an ihrem Mund.</p>	
<p>UUT: Zuhören 23:13-23:17  Wenn man nicht gut zuhört. Das haben sie schon.</p>		<p>UA: Aufzeigen 23:11-23:14  Ein Schüler meldet sich.</p>
		<p>UA: Figur ablegen 23:15-23:15</p>

		Maximo legt die Figur vor sich auf den Boden.
UUT: Laut und deutlich 23:17-23:59 Was kann der Partner noch machen, damit sie es gut verstehen. Laut - aber nicht zu laut, weil sie sich alle mit dem Partner verständigen müssen und gut hören wollen. Deutlich - wenn einer vor sich hin macht, ist das vielleicht undeutlich. Laut und deutlich müssen sie sprechen. Nur so laut, dass sie ihr Partner versteht.	UA: Deuten 23:16-23:17 Die Lehrerin deutet mit der linken geöffneten Hand in den Kreis.	
	UA: Wischen 23:19-23:19 Die Lehrerin macht eine schnelle wischende Bewegung mit der linken Hand.	UA: Aufzeigen 23:19-23:20 Ein Schülerin zeigt kurz auf.
		UA: Aufzeigen 23:26-23:28 Ein*e Schüler*in zeigt auf.
UT: Fragen 23:59-24:34 Sie hat noch etwas bei ihnen beobachtet. Einige Kinder haben ihren Partner nicht gut verstanden und daraufhin noch etwas gemacht. Fragen, Nachfragen, wenn man einen Bauschritt nicht verstanden hat. Das sind vier ganz wichtige Sachen.	UA: Aufschreiben 23:29-23:35 Die Lehrerin beugt sich von und schreibt etwas auf das DIN A3 Blatt.	UA: Figur zeigen 23:33-23:35 Mara zeigt ihrer Sitznachbarin Lolle (?) ihre Figur.
	UA: Beide Hände vor sich halten 23:42-23:47 Die Lehrerin zieht leicht kauernnd beide Hände, die zu Fäusten geformt sind, dicht vor sich zusammen und macht mit ihnen eine zitternde Bewegung	
	UA: Aufschreiben 23:49-24:00 Die Lehrerin beugt sich vor und schreibt etwas auf das DIN A4 Blatt.	UA: Im Kreis auf den Boden setzen 23:48-24:23 Zwei Schüler aus dem Nebenraum kommen in dem Raum zurück und setzen sich zu den anderen in den Kreis, wobei sie hinter ihnen sitzen.
	UA: Deuten 24:19-24:19 Die Lehrerin deutet mit ihrer linken Hand schnell auf die Schüler*innen, die ihr gegenüber sitzen.	

	UA: Aufschreiben 24:20-24:31 Die Die Lehrerin beugt sich vor und schreibt etwas auf das DIN A4 Blatt.	
	UA: Blatt in die Mitte schieben 24:32-24:36 Die Lehrerin dreht das DIN A4 Blatt um 90° und schiebt es in die Mitte des Sitzkreises.	
	UA: Stift ablegen 24:37-24:39 Die Lehrerin legt den Stift rechts neben sich.	

## **Reflektierende Interpretation: Bauwerke erfolgreich nachbauen**

### **Proposition Lehrerin in Assoziation mit Gong, komplementäre Proposition Me, Anschlussproposition Lehrerin, (komplementäre) Enaktierung in Assoziation mit „Steckfiguren“ Me 18:00–19:00**

Durch das doppelte Schlagen des Gongs wird ein Phasenwechsel von der Lehrerin initiiert, wobei der Gong als akustisches Signal fungiert. Nach dem zweiten Gongschlag expliziert die Lehrerin die Handlungsaufforderung an die Schüler\*innen, im Kreis zusammenzukommen, woraufhin die Schüler\*innen beginnen, sich nach und nach zur Lehrerin zu bewegen. Auf das akustische Signal selbst erfolgt bei den Schüler\*innen keine (nonverbale) Reaktion, erst durch die Handlungsaufforderung der Lehrerin wird die Interaktion komplementär proponiert, indem sie in Richtung der Lehrerin blicken, ggfs. aufstehen und sich auf sie zubewegen. Hierin dokumentiert sich eine Routine der Umsetzung verbaler Handlungsaufforderungen. Mit ihrer Aufforderung, die „Steckfiguren“ abzulegen, markiert sie die laufende Phase des gemeinsamen Bauens an den Steckfiguren wiederum als beendet. In dem initialen Ablegen der Figuren dokumentiert sich wiederum die Orientierung an Aufgabenerledigung. Komplementär dazu dokumentiert sich bei der Lehrerin in ihren Aufforderungen eine Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung.

### **Elaboration Lehrerin, (komplementäre) Enaktierung Me/Divergenz Me, Elaboration Lehrerin, (komplementäre) Enaktierung/Divergenz Mara, Elaboration Lehrerin, (komplementäre) Enaktierung Mara 18:53–19:11**

In ihrer Aufforderung an die Schüler\*innen, den Kreis „schön groß“ zu machen dokumentiert sich die Orientierung der Lehrerin an unterrichtlicher Inszenierung. Ein Teil der Schüler\*innen enaktiert diese Handlungsaufforderung (komplementär), indem sie sitzend nach hinten rutschen. Das Vorbeugen der Lehrerin in Richtung bestimmter Schüler\*innen impliziert deren direkte Adressierung. Gleichzeitig konkretisiert sie ihre erste Handlungsanweisung durch ihre darauffolgende: Die Schüler\*innen sollen nach hinten rutschen, um Platz für die drei Schüler\*innen zu machen, die noch nicht im Sitzkreis anwesend sind. Die direkt adressierten Schüler\*innen enactieren ihre Orientierung, indem sie nach hinten rutschen. Bei Mara dokumentiert sich eine Divergenz zur Orientierung der Lehrerin, indem sie still sitzen bleibt, bis sie direkt von der Lehrerin adressiert wird.

### **Anschlussproposition Lehrerin, Elaboration Lehrerin, komplementäre Proposition Me, (komplementäre) Elaboration Reni, Differenzierung Lehrerin, Elaboration Reni, Ratifizierung Lehrerin 19:14–20:06**

Mit dem „So“ wird der Start einer neuen Phase initiiert. Der Verweis auf die Schüler\*innen, die ihr Gebäude noch bauen und daher noch nicht anwesend sind, markiert die Gruppe als unvollständig. Gleichzeitig dokumentiert sich eine segregierende Unterrichtsgestaltung, bei der für einen Teil der Schüler\*innen besondere Regelungen gelten – so müssen sie nicht der Handlungsaufforderung der Lehrerin entsprechen, mit ihren Steckfiguren in den Sitzkreis zu kommen. Auf der Ebene des Orientierungsschemas ist der Unterricht zwar inklusionsorientiert – so fordert die Lehrerin die Schüler\*innen auf, Platz für die übrigen Schüler\*innen freizuhalten –, in der Handlungspraxis wird diese aber nicht eingelöst, zumal der Sitzkreis sich durch das Rutschen nicht verändert und dies nicht noch einmal von der Lehrkraft thematisiert wird. Mit ihrer Frage an die Schüler\*innen wird der Erfolg bzw. Misserfolg bei der Aufgabenbewältigung fokussiert. Mehrere Schüler\*innen proponieren durch Handmeldungen ihre Orientierung an Aufgabenerledigung. In dem Abwenden von Reni, dem Antippen von Flori und der an eine\*n weitere\*n Schüler\*in gerichtete Bitte, die „Steckfigur“ abzulegen, dokumentiert sich erneut die Orientierung der Lehrerin an unterrichtlicher Inszenierung, die sich in der Herstellung unterrichtlicher Ordnung spezifiziert. Reni elaboriert die Orientierung an

der Aufgabenerledigung im Modus eine Rechtfertigung des Arbeitsergebnisses, indem sie die Schwierigkeit des „Auseinandermachens“ betont, während die Lehrerin Renis Redebeitrag im Modus des aktiven Zuhörens ratifiziert. Ihr nächster Redebeitrag weist eine syntaktische Ähnlichkeit zur Frage der Lehrerin auf, indem Reni angibt, dass es ihnen gelungen sei, etwas zu bauen. Die Lehrerin differenziert dies mit ihrer Rückfrage, ob es ihnen gelungen sei, irgendetwas zu bauen. Reni elaboriert ihre Orientierungen durch eine konkretere Antwort, was von der Lehrerin ratifiziert wird.

#### **Elaboration Lehrerin (komplementäre) Elaboration Susi, Ratifizierung Lehrerin 20:06–20:30**

In ihrem Aufruf von Susi elaboriert die Lehrerin ihre Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung. Auch Susi elaboriert durch ihre Meldung und ihren Beitrag ihre Orientierung an der Aufgabenerledigung. Sie greift die der Aufgabenstellung der Lehrerin inhärente Fokussierung auf Erfolg und Misserfolg auf, indem sie eine (syntaktisch passende) Antwort auf die Frage der Lehrerin formuliert. Im Modus der Rechtfertigung formuliert Susi zudem mehrere Begründungen für die Schwierigkeiten bei der Aufgabenbewältigung, die von der Lehrerin ratifiziert werden: das Verstehen und das Zusammenstecken. Darüber hinaus erwähnt Susi, dass sie „nicht so viele hinbekommen haben“, was wiederum von der Lehrerin ratifiziert wird.

#### **Elaboration Lehrerin (komplementäre) Elaboration Madita, Ratifizierung Lehrerin, kommunikative Konklusion Madita 20:30–20:42**

In ihrem Aufruf von Madita elaboriert die Lehrerin ihre Orientierung an der Aufgabenbearbeitung. Madita elaboriert die Orientierung an der Aufgabenerledigung durch ihre Meldung und ihren Beitrag. Ihr Beitrag ist eine syntaktisch passende Antwort auf die Frage der Lehrerin: Madita greift die erfragte Art und Weise des Gelingens auf. Zudem lässt sich ein homologes Muster bei den Schülerbeiträgen ausmachen: Einerseits wird auf den Erfolg bzw. Misserfolg bei der Aufgabenbearbeitung rekurriert, andererseits werden sehr ähnliche Schwierigkeiten benannt, die dabei wahrgenommen wurden. Die Lehrerin ratifiziert Maditas Beitrag. Madita konkludiert ihren Redebeitrag ab. Auch bei Frau Sahiri lässt sich eine Handlungspraxis im Umgang mit Schüler\*innenbeiträgen rekonstruieren. Alle Beiträge werden im Modus aktiven Zuhörens ratifiziert, wobei sie sich sowohl verbal als auch nonverbal jeder expliziten Bewertung enthalten.

#### **Elaboration Lehrerin (komplementäre) Elaboration Milli, Ratifizierung Lehrerin, kommunikative Konklusion Lehrerin 20:42–20:59**

Die Lehrerin elaboriert ihre Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung in zweifacher Hinsicht: zum einen durch das Aufrufen von Milli, zum anderen durch die Aufforderung an eine\*n Schüler\*in, die Steckfigur abzulegen. Hier dokumentiert sich wiederum die Herstellung unterrichtlicher Ordnung als ein Spezifikum der Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung. In Meldung und Beitrag von Milli dokumentiert sich homolog zu den anderen Beiträgen die Orientierung an Aufgabenerledigung. Die Lehrerin ratifiziert den Beitrag von Milli. Mit der darauffolgenden Pause, den ausbleibenden Handmeldungen der Schüler\*innen und dem „okay“ der Lehrerin wird die Phase kommunikativ konkludiert.

#### **Anschlussproposition Lehrerin, komplementäre Anschlussproposition Madita, Validierung Lehrerin 20:59–21:25**

In ihrer Frage nach den Gründen für ein gelingendes Nachbauen proponiert die Lehrerin ihre Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung, wobei die Frage schematisch an ihre erste Frage anschließt: Zuerst fragt sie danach, wie den Schüler\*innen das Nachbauen gelungen ist, nun fragt sie nach den Gründen, wie das Nachbauen gut gelingen kann. Die Lehrerin ist an einem Unterricht

orientiert, der sich durch verschiedene geplante *Etappen* kennzeichnet. Dabei scheint es besonders darauf anzukommen, die nächste *Etappe* zu erreichen. Auf die Beiträge der Schüler\*innen wird – wie sich zeigen wird – nur eingegangen, wenn diese relevant für das Erreichen einer *Etappe* sind. Komplementär dazu proponiert Madita durch ihren Beitrag ihre Orientierung an Aufgabenerledigung – gleichzeitig dokumentiert sich in ihrem Beitrag ein Spezifikum der Orientierung an Aufgabenerledigung: das Einhalten unterrichtlicher Verhaltensregeln. Das wird von der Lehrerin zweifach validiert: verbal und durch das Aufschreiben von „zuhören“ auf ein vor ihr liegendes Blatt. Dabei wird „zuhören“ durch eine besonders betonte Aussprache phonologisch als bedeutsam markiert.

**Elaboration Lehrerin (komplementäre) Elaboration Constantin, Ratifizierung Lehrerin, (komplementäre) Elaboration im Modus der Exemplifizierung Constantin, Divergenz Lehrerin (komplementäre) Elaboration Constantin, Differenzierung Lehrerin, Elaboration Constantin im Modus der Exemplifizierung, Validierung Lehrerin 21:25–22:30**

Die Lehrerin elaboriert ihre Orientierung durch die Formulierung einer Handlungsaufforderung einerseits und mit dem Aufrufen von Constantin andererseits, der durch seine Meldung und seinen Beitrag seine Orientierung (komplementär) elaboriert. Gleichzeitig dokumentiert sich in seinem Beitrag ein Optimierungspotenzial der Aufgabenbearbeitung, was wiederum von der Lehrerin ratifiziert wird. Constantin elaboriert seine Orientierung im Modus der Exemplifizierung, indem er ein Beispiel dafür liefert, inwiefern etwas besser erklärt werden kann. Die Divergenz der Lehrerin zeigt sich in ihrer Ausführung, dass die Schüler\*innen trotz ihrer Erklärungen ungleiche Gebäude nachgebaut haben. In der Divergenz der Lehrerin dokumentiert sich ihre Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung, wobei hier ein bestimmter (Schlüssel)Begriff die Erwartungshaltung der Lehrerin zu kennzeichnen scheint. Constantin elaboriert seine Orientierung an der Aufgabenerledigung, indem er eine alternative Antwort gibt. Indem die Lehrerin nach den Gründen für Nichtverstehen fragt, differenziert sie Constantins Beitrag. [Constantins folgender Beitrag ist nicht gut verständlich und enthält kein Prädikat, zu verstehen sind nur die Subjunktion „wenn“ und „Farben“]. Die Lehrerin validiert Constantins Beitrag, indem sie „genau beschreiben“ als Antwort auf dem Blatt verschriftlicht. Hier dokumentiert sich erneut die Orientierung der Lehrerin an unterrichtlicher Inszenierung, die schematisch im Erreichen von festgelegten Etappen zeigt, zumal die Passung der Schülerantwort und der Erwartungshaltung der Lehrerin hier erst kommunikativ ausgehandelt werden muss, bevor die Antwort von der Lehrerin selbst festgelegt wird. Dabei zeigt sich eine ähnliche phonologische Markierung wie bei „zuhören“.

**Elaboration Lehrerin (komplementäre) Elaboration Susi, Differenzierung Lehrerin, Ratifizierung Susi 22:25–22:46**

Mit ihrer Frage und dem Aufrufen der sich meldenden Susi elaboriert die Lehrerin ihre Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung. Susi elaboriert ihre Orientierung an der Aufgabenerledigung mit ihrem Beitrag. Die Lehrerin differenziert diese Antwort – gleichzeitig ist die Antwort der Lehrerin ambivalent, da Susis Antwort einerseits als prinzipiell legitim gerahmt, aber dann als Aspekt von „genau beschreiben“ markiert und durch ein Kopfnicken von Susi ratifiziert wird.

**Elaboration Lehrerin (komplementäre) Elaboration Romana, Differenzierung Lehrerin 22:46–23:01**

Die Lehrerin elaboriert ihre Orientierung als einen an die Schüler\*innen gerichteten Hinweis, in dem sich dokumentiert, dass eine bestimmte Tätigkeit benannt werden soll, die bereits im Arbeitsprozess zu beobachten war. Mit ihrem Aufruf der sich meldenden Romana elaboriert sie ihre Orientierung an unterrichtlicher Gestaltung weiter. Romana elaboriert die Orientierung an Aufgabenerledigung mit

ihrer Meldung und ihrem Beitrag. Der Beitrag wird von der Lehrerin – homolog zur Interaktion mit Susi – zu „genau [be]schreiben“ gezählt.

#### **Elaboration Lehrerin, (komplementäre) Elaboration Leo, Differenzierung Lehrerin 23:01–23:18**

Die Interaktion zwischen Frau Sahiri und Leo ist homolog zu den Interaktionen der Lehrerin mit Susi und Romana: Die Lehrerin elaboriert mit ihrer Frage an die Schüler\*innen ihre Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung durch das nonverbale Aufrufen von Leo. Leo wiederum elaboriert (komplementär) seine Orientierung an der Aufgabenerledigung durch seinen Beitrag. Dieser wird wiederum von der Lehrerin als legitim, aber redundant differenziert.

#### **Elaboration Lehrerin (komplementäre) Elaboration Simon, Validierung mit eingelagerter Antithese und Exemplifizierung [?] Lehrerin 23:18–24:00**

Erneut wird die Orientierung der Lehrerin elaboriert, indem sie auf den Arbeitsprozess rekurriert. Wieder wird deutlich, dass eine Tätigkeit von den Schüler\*innen benannt werden soll. Simon elaboriert seine Orientierung durch seinen Beitrag und seine Meldung [?]. Der Beitrag wird von der Lehrerin mit demselben phonologischen Markierungsmuster markiert und im Kombination mit der Verschriftlichung validiert: „laut und deutlich“. Gleichzeitig limitiert die Lehrerin „laut“ durch ihren Vermerk, dass die Lautstärke reguliert werden soll. Hierin dokumentiert sich erneut ihre Orientierung an unterrichtlicher Inszenierung und der Herstellung unterrichtlicher Ordnung. In der Exemplifizierung verbindet sie undeutliche Aussprache mit einem Misslingen der Aufgabenbewältigung, indem sie undeutliche Aussprache vorspielt.

#### **Elaboration Lehrerin (komplementäre) Elaboration Madita, Validierung Lehrerin, kommunikative Konklusion Lehrerin 24:00–24:34**

Homolog zur Interaktion mit Simon elaboriert die Lehrerin ihre Orientierung, indem sie auf den Arbeitsprozess rekurriert, wobei sie erneut eine Tätigkeit umschreibt. Im Anschluss ruft sie die sich meldende Madita auf. Madita elaboriert komplementär dazu ihre Orientierung an der Aufgabenerledigung mit ihrem Beitrag. Die Lehrerin validiert Maditas Beitrag verbal und durch Verschriftlichung. Die Lehrerin konkludiert die Interaktionsbewegung kommunikativ, indem sie die vier gesammelten Punkte als ausreichend rahmt. Die Konklusion ergibt sich auch dadurch, dass sie das nun beschriftete Blatt in Richtung der Mitte des Sitzkreises schiebt und es um etwa 90° dreht, wodurch dieses als Fokus Plenums festgelegt wird. Hier dokumentiert sich die Orientierung der Lehrerin an unterrichtlicher Inszenierung und dem damit einhergehenden Erreichen „unterrichtlicher Etappen“, wobei die Etappe des Verschriftlichens mit dem Schieben und Drehen des Blattes abgeschlossen wird. Die Inszenierung wird dabei besonders deutlich in den Ratifizierungen der Lehrerin in der ersten Phase des Austauschs über Erfahrungen sowie dem schnellen Abtun von vermeintlich redundanten Schülerantworten in der zweiten Phase der Verschriftlichung. Diese Unterrichtsinszenierung geht mit einem besonderen Einsatz von Sprache bei Frau Sahiri einher. Die Deutlichkeit und Klarheit ihrer Aussprache durchzieht die gesamte Interaktionsbewegung, gleichzeitig ist eine besondere phonologische Markierung von „Schlüsselwörtern“ auszumachen.

## ERKLÄRUNG

**gemäß § 6 Absatz 2 f) der Promotionsordnung  
der Fachbereiche 02, 05, 06, 07, 09 und 10 vom 04. April 2016**

Name (ggf. Geburtsname): Ludwig

Vorname: Johannes

**Haben Sie sich bereits früher einem Promotionsverfahren unterzogen?**

nein  ja

Wenn ja, an welcher Universität? \_\_\_\_\_

Zu welchem Zeitpunkt? \_\_\_\_\_

Mit welchem Erfolg? \_\_\_\_\_

**Haben Sie die vorgelegte schriftliche Prüfungsleistung oder Teile daraus in einem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder eines sonstigen akademischen Grades oder einer anderen Prüfung eingereicht bzw. bereits früher eingereicht?**

nein  ja

\_\_\_\_\_  
Ort und Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

## ERKLÄRUNG

**gemäß § 6 Absatz 2 g) und gemäß § 6 Absatz 2 h) der Promotionsordnung  
der Fachbereiche 02, 05, 06, 07, 09 und 10 vom 04. April 2016**

Name (ggf. Geburtsname): Ludwig

Vorname: Johannes

Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation selbständig, ohne fremde Hilfe verfasst und mit keinen anderen als den darin angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe, dass die wörtlichen oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, Zeichnungen, Skizzen, bildlichen Darstellungen und dergleichen als solche genau kenntlich gemacht sind.

Von der Ordnung zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis in Forschung und Lehre und zum Verfahren zum Umgang mit wissenschaftlichem Fehlverhalten habe ich Kenntnis genommen.

Bei einer publikationsbasierten Promotion:

Meine Erklärung bezieht sich auf Schriften, die ich als alleinige(r) Autor bzw. Autorin eingereicht habe oder bei Ko-Autorenschaft auf jene Teile, für die ich mich verantwortlich zeichne.

Ich habe keine Hilfe von kommerziellen Promotionsberatern in Anspruch genommen.

\_\_\_\_\_  
Ort und Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

## Ausbildungs- und Studienverlauf

<b>seit 10/2018</b>	Doktorand in Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz Betreuerinnen: Univ.-Prof.in Dr. Anja Hackbarth; Univ.-Prof.in Dr. Anja Müller
<b>10/2016 – 09/2018</b>	Masterstudium: Deutsch, Katholische Religionslehre, Bildungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz  1. Fachwissenschaft: Deutsch (4 Fachsemester) 2. Fachwissenschaft: Katholische Religionslehre (4 Fachsemester) Bildungswissenschaften (4 Fachsemester)  <b>Abschluss: Master of Education (1,2)</b>  <b>Thema Masterarbeit (im Fach Deutsch):</b> Morpho-Syntax-Erwerb bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als später Zeitsprache (1,7)  Betreuerinnen: Univ.-Prof. Dr. Anja Müller, PD Dr. Marion Grein
<b>10/2013 – 09/2016</b>	Bachelorstudium: Deutsch, Katholische Religionslehre, Bildungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz  1. Fachwissenschaft: Deutsch (6 Fachsemester) 2. Fachwissenschaft: Katholische Religionslehre (5 Fachsemester) Bildungswissenschaften (6 Fachsemester)  <b>Abschluss: Bachelor of Education (1,9)</b>  <b>Thema der Bachelorarbeit (im Fach Bildungswissenschaften):</b> Geschlechterdifferenz im Literaturunterricht (1,3)  Betreuerinnen: Univ.Prof.in Dr. Karin Bräu, Laura Fuhrmann, M.Ed.
<b>2013</b>	Abitur: Rheingauschule Geisenheim (2,2)